# WYBRANE DETERMINANTY PRACY ZAWODOWEJ NAUCZYCIELI PRZEDSZKOLI PUBLICZNYCH

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Elżbieta Zyzik

# WYBRANE DETERMINANTY PRACY ZAWODOWEJ **NAUCZYCIELI PRZEDSZKOLI PUBLICZNYCH**

Wydawnictwo
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
Kielce 2015

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Recenzent
dr hab. Wanda Grelowska, prof. WWSZiP

Redakcja
Małgorzata Piątkowska

Korekta
Anna Małgorzata Kurska, Paulina Warzycha

Projekt okładki
Anna Domańska

Formatowanie komputerowe
Józef Bąkowski

Copyright © by Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2015

ISBN 978-83-7133-637-9

Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
25–369 Kielce, ul. Żeromskiego 5
tel. 41 349 72 65
tel./fax 41 349 72 69
http://www.ujk.edu.pl/wyd
e-mail: wyd@ujk.edu.pl

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

# Spis treści

Wstęp . . . . . 7

Rozdział pierwszy

PLACÓWKI WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO – DOŚWIADCZENIA I OBECNE TENDENCJE ROZWOJU

Koncepcja wychowania przedszkolnego w świetle współczesnego systemu edukacji . . . . . 13
Placówki przedszkolne w świetle uwarunkowań prawnych . . . . . 27
Organizacja i zasady funkcjonowania instytucji przedszkolnych . . . . . 41
Upowszechnianie wychowania przedszkolnego w kontekście obniżania wieku rozpoczęcia obowiązku szkolnego dzieci . . . . . 58

Rozdział drugi

STATUS ZAWODOWY I EKONOMICZNY NAUCZYCIELI A POZIOM ZADOWOLENIA Z PRACY

Wprowadzenie . . . . . 77
Status zawodowy i ekonomiczny badanych nauczycieli . . . . . 78
Ocena warunków pracy i relacji wewnątrzpracowniczych panujących w placówce przedszkolnej . . . . . 93
Czynniki warunkujące poziom zadowolenia z pracy badanych nauczycieli przedszkola . . . . . 108

Rozdział trzeci

WYZNACZNIKI POZYCJI ZAWODOWEJ NAUCZYCIELI PRZEDSZKOLA

Wprowadzenie . . . . . 129
Zawód nauczyciela w świetle przepisów i uregulowań prawnych . . . . . 130
System kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Polsce . . . . . 143
Funkcje, zadania i role zawodowe nauczyciela . . . . . 171
Kompetencje współczesnego nauczyciela . . . . . 184

Rozdział czwarty

DZIAŁALNOŚĆ PEDAGOGICZNA NAUCZYCIELA – WARSZTAT PRACY

Wprowadzenie . . . . . 237
Dydaktyczne aspekty pracy pedagogicznej w przedszkolu . . . . . 238
Planowanie pracy wychowawczo-dydaktycznej w przedszkolu . . . . . 248

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Rozdział piąty

WSPÓŁPRACA PRZEDSZKOLA Z RODZICAMI I ZE ŚRODOWISKIEM LOKALNYM

Wprowadzenie . . . . . 277
Współpraca z rodzicami jako warunek ujednolicenia oddziaływań wychowawczych . . . . . 279
Współpraca przedszkola ze środowiskiem lokalnym . . . . . 314

ZAKOŃCZENIE . . . . . 323

Aneks . . . . . 333

Bibliografia . . . . . 351

Spis tabel . . . . . 371

Spis rysunków . . . . . 373

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

# Wstęp

Jednym z fundamentalnych czynników rozwoju społeczeństwa jest wychowanie. Stanowi ono ważny mechanizm podtrzymywania i rozwijania życia społecznego. Mechanizm ten ukształtował się w wielowiekowym doświadczeniu społecznym i służy zaspokajaniu istotnych potrzeb jednostki i grup społecznych. Wychowanie należycie spełnia swoje zadanie wyłącznie wówczas, gdy przygotowuje młode pokolenie do uczestnictwa w życiu, kulturze społeczeństwa, narodu, ludzkości, do mądrej przebudowy tego życia i kultury, gdy przyczynia się do wytwarzania więzi pożądanych ze społecznego punktu widzenia, integrując społeczeństwo, naród, ludzkość.

W miarę rozwoju cywilizacji wzrasta rola wychowania. Życie na poziomie cywilizacji wymaga tym większego przygotowania ludzi, im wyższy jest jej poziom. Wrastanie jednostek w kulturę, przystosowanie ludzi do pełnienia społecznie ważnych ról, kształtowanie ludzi o bogatej, wszechstronnie rozwiniętej twórczej osobowości, to współczesne problemy pedagogiki. Spełnianie tych potrzeb w dużym stopniu warunkuje zarówno powodzenie życia całego społeczeństwa, jak i satysfakcję człowieka jako jednostki.

Poziom współczesnej cywilizacji uwarunkowany jest powszechnością i poziomem oświaty. Funkcjonowanie placówek oświatowych, a szerzej – edukacji, pozostaje dziś w centrum zainteresowania społecznego. Dotyczy to przede wszystkim funkcji placówek oświatowych, wartości i kanonów wykształcenia, autonomii, treści kształcenia, a także kryzysu oświaty i jej dotkliwej dysfunkcjonalności.

Nawarstwiające się wokół oświaty problemy wzmacniają społeczne zainteresowania skutkami edukacji. Również obejmująca świat rewolucja edukacyjna – zakładająca coraz silniejszą personalizację, komunikację wiedzy i wagę wykształcenia – skłania do bacznego śledzenia wszystkiego, co składa się na diagnozę i prognozę oświaty[1].

W realiach funkcjonowania w systemie demokratycznym, wyznaczającym wiele standardów życia i przeobrażeń, zachodzi konieczność instytucjonalizacji różnych sił społecznych, tworzenia się różnorodnych opcji aksjologicznych, utrwalania pluralizmu poglądów i opinii, relatywizmu moralnego, ścierania się sprzecznych interesów poszczególnych jednostek i grup społecznych[2]. Przekłada się to na poszukiwanie najefektywniejszej jakości edukacji, która jest zbiorem zadań i powinności wobec

---

[1] M. (Ścisłowicz) Bogaj, *Współczesna szkoła w Polsce – opinie i poglądy nauczycieli województwa kieleckiego*, w: *Edukacja i rozwój. Jaka szkoła, jaki nauczyciel, jakie wychowanie*, red. A. Jopkiewicz, Kielce 1995, s. 55.

[2] *Wstęp*, w: *Kultura i edukacja ciągłości i tendencji zmian*, red. J. Szempruch, M. Wojciechowska, J. Karczewska, Kielce 2011, s. 9.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

jednostki oraz społeczeństwa, podlegających również ciągłym zmianom. Dowodem na to może być zastąpienie istniejącej dotychczas edukacji adaptacyjnej, utrwalającej istniejący porządek społeczny, edukacją krytyczno-kreatywną, która pobudza przede wszystkim do zmian i aktywności. Wiele warunków przekłada się na współczesną edukację, ale jeden z nich jest szczególnej wagi: doskonałość w edukacji może być dziełem doskonałego nauczyciela.

Dynamiczne zmiany społeczne implikują rosnące znaczenie zawodu nauczyciela, który wraz z edukacją i wychowaniem wpisuje się w ludzką egzystencję. Jest on centralnym ogniwem w procesie wychowania, nauczania i opieki.

W realiach gwałtownych zmian edukacyjnych zmienia się rola nauczyciela. W wielu badaniach można dostrzec liczne pytania o współczesny wizerunek nauczyciela, którego naczelnym zadaniem jest dokonywanie rzetelnego opisu rzeczywistości, jej objaśnianie, tworzenie idei i wartości o wymiarze uniwersalnym, realizacja zadań o charakterze eksperymentalno-doradczym i inicjowanie działań twórczych. Od nauczyciela wymaga się wskazywania kierunków przemian świata i zachodzących w ich kontekście zjawisk – bycia tłumaczem i interpretatorem[3].

Współczesne przemiany oświatowe narzucają realizację złożonych funkcji i zadań w zmieniających się kontekstach edukacji. Od nauczyciela wymaga się, aby był inspiratorem rozwoju ludzkich umiejętności i zadań, które umożliwiają jednostkom przetrwanie w społeczeństwie wiedzy, aby czynił człowieka otwartym na zmiany i, co najważniejsze, był gotowy do kreowania zmian, a jednocześnie chronił osoby uczące się od zagrożeń generowanych przez społeczeństwo i dbał o życie społeczne[4].

W licznych pracach pedeutologicznych, raportach edukacyjnych UNESCO (*Przyszłość świata*, sytuujący edukację w obszarze dziewięciu wyzwań edukacyjnych do 2020 roku, postuluje otoczenie edukacji oraz wartości determinujących właściwe postawy obywatelskie objąć szczególną troską[5]), Klubu Rzymskiego, dokumentów Komisji Europejskiej oraz raportów narodowych komitetów ekspertów do spraw edukacji można dostrzec, jak strategiczna jest rola nauczyciela w funkcjonowaniu i efektywności współczesnych systemów edukacji.

O jakości kształcenia świadczy spójny system szkolnictwa wyższego. Wprowadzenie w 1999 roku systemu bolońskiego spowodowało gruntowną zmianę w polskim systemie edukacji. I tak od 2002 roku rozpoczęto kompleksową ocenę jakości procesu kształcenia, od 2005 wprowadzono dwustopniowy system kształcenia na poziomie wyższym, a w 2011 roku w polskim systemie szkolnictwa wdrożone zostały Krajowe Ramy Kwalifikacji oparte na Europejskich Ramach Kwalifikacji z 23 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie[6]. Mają one umożliwić sprawdzenie i ocenę, co kandydat do

---

[3] J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2011, s. 7.

[4] Tamże, s. 160.

[5] F. Mayor, *Przyszłość świata. Raport UNESCO. Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych*, Warszawa 2001, http://eur-lex.europa.ed/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:PL:PDF.

[6] Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

zawodu wie, rozumie i potrafi po ukończeniu procesu uczenia się. Wzorcowe efekty kształcenia zostały zatwierdzone m.in. dla kierunku pedagogika, która jako nauka o wychowaniu i kształceniu połączyła dwie perspektywy: humanistyczną, koncentrującą się na istocie wychowania, nauczania i uczenia się, oraz społeczną, dotyczącą środowisk wychowawczych, systemów instytucji oświatowych i opiekuńczych, ich funkcji i znaczenia w rozwoju człowieka[7].

Wprowadzone nowe standardy kształcenia wniosły istotne zmiany także do kształcenia nauczycieli przedszkoli, podkreślając tym samym znaczenie pedagogiki przedszkolnej jako swoistego fundamentu, na którym opiera się dalsze wychowanie i kształcenie dzieci.

Przez wiele lat (szczególnie w latach 1981–1999) zaznaczała się wręcz stagnacja zainteresowania pedagogiką przedszkolną. Wprowadzane reformy oświaty nie dokonywały istotnych zmian w jej obszarze. Dopiero reforma oświaty wprowadzona w 1999 roku usytuowała przedszkola jako ogniwo przygotowujące dzieci do rozpoczęcia systematycznej nauki w szkole.

Na odsuwanie pedagogiki przedszkolnej na plan dalszy zwracało uwagę wielu pedagogów. Alarmowali, że dotychczasowe ustawy i rozporządzenia ministerialne do spraw oświaty wyraźnie pozostawiają wychowanie przedszkolne na uboczu reform oświatowych, że nie są podejmowane żadne korzystne zmiany oraz że są omijane edukacyjne problemy małych dzieci.

Istotną rolę w powodzeniu wychowania przedszkolnego oraz w tworzeniu odpowiednich warunków do prawidłowego rozwoju dzieci odgrywa kadra pedagogiczna i jej kwalifikacje. Rola nauczyciela przedszkola jako przewodnika dzieci po świecie wartości i wiedzy, animatora, kreatora organizowania procesu poznawania świata jest szczególna. Od nauczyciela dzieci najmłodszych wymaga się, aby skupiał uwagę na procesie rozwoju dziecka, na zmianach, jakie się w nim dokonują, a nie na samym efekcie wychowania i jego zgodności z zamierzeniami. Nauczyciel powinien tak organizować dziecku warunki zabawy i nauki, aby mogło samodzielnie zdobywać doświadczenia. Ma on za zadanie tak pokierować procesami poznawczymi dziecka, aby przygotować je do przyjmowania „gotowej wiedzy”[8].

Pierwsze lata życia są najważniejsze dla dalszego rozwoju i funkcjonowania człowieka. Dziecko poddawane różnorodnym oddziaływaniom edukacyjnym w przedszkolu, wspomagającym jego wszechstronny rozwój, poznaje zasady współdziałania i funkcjonowania w grupie rówieśniczej, uczy się samodzielności i komunikacji, poznaje otaczający świat, nazywa zjawiska, doznaje różnorodnych wrażeń, kształtuje swoją osobowość. Wykorzystanie ogromnego potencjału, którym dziecko dysponuje, zależy w dużym stopniu od umiejętnego wspierania jego rozwoju.

---

[7] M. Stawiak-Ososińska, *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas I–III w świetle obowiązujących przepisów prawnych*, w: *Nauczyciel przyszłości. Poprawa jakości kształcenia*, red. M. Nowotnik-Kozicka, A. Frymus, Radom 2012, s. 176.

[8] S. Guz, *Edukacja przedszkolna w okresie przemian*, Warszawa 1996, s. 90–91.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Realizacja tak odpowiedzialnych zadań leży w gestii nauczyciela przedszkola[9], który winien się odznaczać wysokimi kwalifikacjami pedagogicznymi, pozwalającymi mu na nawiązanie takiego stosunku emocjonalnego z dzieckiem, aby mogło go obdarzyć zaufaniem i traktować jako drugą po rodzicu osobę najważniejszą w jego życiu.

Nauczyciel, wspierając aktywność dziecka we wszystkich jej obszarach, powinien się kierować szczególną wrażliwością na potrzeby dziecka i jego oczekiwania, stwarzać klimat, w którym będzie czuło się bezpiecznie, a jednocześnie będzie się bawić, poznawać, badać i uczyć. Powinien również respektować autonomię dziecka i wspierać go we wszystkich działaniach, jakie ono podejmuje.

Nauczyciela przedszkola winna cechować empatia, pozwalająca mu dostrzegać, rozumieć i właściwie reagować na uczucia dziecka, zastanawiać się nad tym, co może czuć i myśleć w różnych sytuacjach, co kieruje jego postępowaniem. Nauczyciel powinien odczuwać z dzieckiem wyjątkowo silną bliskość emocjonalną.

Solidne przygotowanie metodyczne i merytoryczne do pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi to kolejne kwalifikacje, jakie winny cechować nauczyciela przedszkola. Przybliżanie dzieciom w sposób interesujący i atrakcyjny rzeczywistości, która ich otacza, wyrównywanie deficytów rozwojowych, utrwalanie pożądanych postaw i nawyków nie należy do zadań łatwych. Dobrze wypełnić te zadania może jedynie nauczyciel profesjonalista.

Ostatnio szczególne znaczenie przypisuje się oczekiwaniom rodziców wobec pracy przedszkola. Jest to spowodowane położeniem szczególnego nacisku na współpracę przedszkola z rodzicami jako klientami instytucji przedszkolnych. Współpraca ta jest szczególnie ważna choćby dlatego, że placówki przedszkolne są podstawowym ogniwem wspierającym rodzinę w wychowaniu dzieci[10].

Zaakcentowane tu zadania, jakie stawiane są przed nauczycielami dzieci najmłodszych, potwierdzają ważną rolę, jaką odgrywają oni w wychowaniu i nauczaniu dzieci, i jednocześnie skłaniają do głębokiej refleksji.

W literaturze pedeutologicznej istnieje wiele badań nad zawodem nauczyciela, ale dotyczą one w szczególności kadry pedagogicznej wyższych szczebli nauczania. Trudno dostrzec takie samo zainteresowanie nauczycielami instytucji przedszkolnych.

Wiele prac z dziedziny wychowania przedszkolnego wspiera niepodważalnie pracę wychowawczo-dydaktyczną nauczycieli przedszkoli, stanowi dla nich cenną wskazówkę, jak pracować najefektywniej, rozstrzygać liczne dylematy, z którymi borykają się nauczyciele w codziennej pracy z dziećmi.

Obecnie, wśród nowej generacji problemów w obrębie pedagogiki przedszkolnej, eksponowany winien być obszar badawczy związany bezpośrednio z osobą nauczyciela dzieci najmłodszych.

---

[9] B. Suchacka, *Nauczyciel przedszkolny*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004.

[10] M. Sieczka, *Znaczenie przedszkoli wiejskich w tworzeniu szans edukacyjnych*, „Wychowanie w Przedszkolu" 2001, nr 2.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Złożona problematyka zawodu nauczyciela przedszkola znalazła swoje odzwierciedlenie w treści tej pracy, będącej próbą naukowego opracowania determinantów, które warunkują pracę tej grupy zawodowej. W toku prowadzonych analiz dokonano próby odpowiedzi na pytanie: *Jakie czynniki mają decydujący wpływ na przebieg pracy zawodowej nauczyciela przedszkola.*

Praca ma charakter zarówno teoretyczny, jak i empiryczny. W teoretycznych podstawach monografii poddano analizie placówki wychowania przedszkolnego w aspekcie aktualnych tendencji rozwojowych, a także wskazano na wyznaczniki pozycji zawodowej nauczycieli przedszkoli. Dużo miejsca poświęcono problematyce związanej z działalnością pedagogiczną nauczycieli, będącej podstawą do planowania pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi w wieku przedszkolnym. Wyeksponowano również współpracę przedszkola z rodzicami i środowiskiem lokalnym.

W części empirycznej książki przedstawiono wyniki badań dotyczących wielopłaszczyznowych determinantów warunkujących pracę zawodową nauczycieli instytucji przedszkolnych. Poddano analizie ich status ekonomiczny i zawodowy, warunki pracy i relacje wewnątrzpracownicze oraz wskazano na czynniki, które warunkują poziom zadowolenia z pracy, jaką wykonują. W badaniach istotna stała się również ocena nauczycieli dotycząca szeroko rozumianego warsztatu ich pracy, wynikającego z przesłanek współczesnej teorii i praktyki, współpracy z rodzicami oraz licznych kompetencji, które zadeklarowała ta grupa zawodowa.

Pracę zwieńczają podsumowania wyników badań oraz wnioski dotyczące teorii i praktyki edukacyjnej dla nauczycieli przedszkoli.

Zasygnalizowanie problemów związanych z uprawianiem zawodu nauczycieli dzieci najmłodszych oraz poznanie realnych warunków, w jakich pracują, może być podstawą nie tylko do poprawienia warunków materialno-lokalowych placówek, lecz także do formowania i kunsztu zawodowego nauczycieli w nich uczących.

Należy zaznaczyć, że prezentowana publikacja poświęcona nauczycielom przedszkoli nie wyczerpuje rozległej problematyki związanej z wykonywaniem tego zawodu. Niemniej może się ona stać przyczynkiem do podejmowania dalszych, bardziej szczegółowych badań nad zawodem nauczyciela przedszkola, nadając nowy kierunek pedeutologii, w której szczególne miejsce przypisze się nauczycielom dzieci najmłodszych.

W tym miejscu chciałabym szczególnie podziękować kieleckim nauczycielkom przedszkoli publicznych, które wykazały niekłamane zainteresowanie moimi badaniami. Pragnę również serdecznie podziękować profesor Wandzie Grelowskiej za cenne wskazówki, które w procesie twórczym były dla mnie niezwykle ważne. Pozwoliły mi one na nadanie tej książce ostatecznego kształtu.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Rozdział pierwszy

# Placówki wychowania przedszkolnego – doświadczenia i obecne tendencje rozwoju

## Koncepcja wychowania przedszkolnego w świetle współczesnego systemu edukacji

Współczesna rzeczywistość charakteryzuje się ogromną złożonością, różnorodnością i ciągłymi zmianami. Postęp w dziedzinie techniki, cywilizacji, nauki i kultury wpłynął także na współczesną edukację, w której zmiany stały się niezbędne. Przemiany reformatorskie[1] rozpoczęły się w latach dziewięćdziesiątych XX wieku i określono je mianem reformy systemu oświatowego.

W publicznych dyskusjach nad oświatą wskazywano wiele argumentów uzasadniających konieczność zmian. Wyzwaniem stały się przemiany społeczne, polityczne, przyrodnicze, gospodarcze, kulturowe, naukowe i międzynarodowe. C. Banach (były wiceminister oświaty w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku) wśród wielu wyzwań cywilizacyjnych, stawiających polską oświatę i edukację w sytuacji zadaniowej, wyróżnił: potencjał demograficzny i uwarunkowania ludnościowe, przejście od gospodarki centralnie planowanej i kierowanej do społecznej gospodarki rynkowej, kształtowanie i ochrona środowiska, rolnictwo i wyżywienie, adaptację do struktur Unii Europejskiej (UE), świadomość społeczną i zmiany postaw, budowę ustroju demokratycznego, rolę kultury w kształtowaniu wizji przyszłości i tożsamości narodowej oraz reformę systemu edukacji narodowej. Argumentował, że system edukacji nie może być mechanizmem efektywnego działania bez świadomości istnienia tych wyzwań i patrzenia w przyszłość, powiązany jest bowiem wieloma aspektami i zależnościami[2].

Transformacja ustrojowa, jaka dokonała się w naszym kraju, spowodowała dynamiczne zmiany w obrębie pedagogiki. Wymagało to przewartościowania wielu dotychczasowych poglądów, poszukiwania wsparcia w źródłach filozoficznych, psy-

[1] Pierwsze zmiany w systemie edukacji przede wszystkim dotyczyły: sfery wartości poprzez eliminowanie ideologii poprzedniej epoki z podręczników, złamania monopolu państwa w organizacji szkolnictwa i stworzenia warunków do powstawania szkół niepublicznych, zwiększenia wpływu rodziców i lokalnego środowiska na życie placówek oświatowych, wprowadzenia nauczania religii w szkołach oraz przekazania placówek oświatowych samorządom terytorialnym (jako pierwsze przekazano przedszkola).

[2] C. Banach, *Polska szkoła i system edukacji – przemiany i perspektywy*, Toruń 1997, s.19.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

chologicznych, socjologicznych, zapoznania się z najnowszymi tendencjami w pedagogice światowej, orientowania się na rozwiązania praktyczne innych krajów, w których tradycje demokratyczne rozwijały się przez wiele lat.

Obecna pedagogika ma zupełnie inny wymiar, a sposób jej uprawiania, interpretowania i projektowania praktycznego przenika do wszystkich jej obszarów. Przeobrażenia paradygmatyczne, jakie dokonują się ostatnio w polskiej pedagogice, pozwalają zauważyć jej przechodzenie od orientacji technologicznej na rzecz alternatywy humanistycznej. Pozwala to na pojawianie się propozycji umożliwiających wybór spośród dwóch przeciwstawnych możliwości[3].

Nurt technologiczny określany jest bardzo często jako tradycyjny, pozytywistyczny, herbartowski, adaptacyjny. Kierunek humanistyczny to orientacja podmiotowa, liberalna, progresywistyczna, nowoczesna, postmodernistyczna, dialogowa, kulturowa. Założenia filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne są podstawą do przyjęcia określonego nazewnictwa. O tych dwóch skrajnych podejściach do uprawiania pedagogiki i opisywania jej rzeczywistości edukacyjnej można znaleźć wiele w publikacjach Z. Kwiecińskiego, T. Lewowickiego, C. Kupisiewicza[4].

Dwuparadygmatyczność, silnie akcentowana w pedagogice oraz mająca odzwierciedlenie w praktyce pedagogicznej, jest również obecna we współczesnej pedagogice przedszkolnej.

Etapy konieczności ewaluowania pedagogiki przedszkolnej ku humanistycznemu interpretowaniu dzieciństwa opisała szeroko D. Waloszek[5], wskazując przy tym na społeczny kontekst przemian, poglądy myślicieli o wychowaniu oraz dzieląc się własnymi przemyśleniami.

Do analizy i interpretacji przeobrażeń paradygmatycznych, jakie dokonały się w pedagogice przedszkolnej, można przyjąć za D. Klus-Stańską szczególnie dwa jako obecne w pedagogice przedszkolnej i jednocześnie skrajne opozycyjnie: funkcjonalno-behawiorystyczny i konstruktywistyczno-adaptacyjny (tabela 1)[6].

Pedagogika przedszkolna w ujęciu nurtu technologicznego pozwala na dostrzeżenie w niej hierarchicznego układu społecznego oraz odgórną decyzyjność.

Pośredni wpływ na wychowanie dzieci ma Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN), które projektuje i wydaje w formie rozporządzeń założenia reformatorskie względem przedszkoli, mające podnieść zarówno jakość ich funkcjonowania, jak i realizację procesu edukacyjnego.

---

[3] T. Lewowicki, *Edukacja alternatywna – tradycja, innowacje, przemiany, relacje z reformami*, w: *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej*, red. B. Śliwerski, Kraków 2009, s. 27–28.

[4] Por. bibliografię na końcu książki.

[5] D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna: metamorfoza statutu i przedmiotu badań*, Kraków 2006.

[6] D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, w: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Warszawa 2009, s. 29.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Tabela 1. Główne założenia dyskursu funkcjonalno-behawiorystycznego i humanistyczno-adaptacyjnego według D. Klus-Stańskiej

| Analizowana kategoria | Rodzaj dyskursu | |
|---|---|---|
| | funkcjonalno-behawiorystyczny | humanistyczno-adaptacyjny |
| 1 | 2 | 3 |
| Hasło ogólne | „Edukować to kierować” | – „Edukować to akceptować”<br>– „Edukować to ułatwiać samorealizację – bycie sobą” |
| Źródła | Funkcjonalizm, behawioryzm, pedagogika pozytywistyczno-konserwatywna | Naturalizm, psychologia humanistyczna, pedagogika romantyczno-liberalna, personalizm |
| Rozwój dziecka | Ujmowany liniowo i hierarchicznie, związany ze spełnieniem standardów, poddawany pomiarowi dydaktycznemu | Wiązany z potencjałem samorozwojowym i zdobywaniem samowiedzy; jest niemierzalny |
| Zaufanie do wiedzy | Wiedza akceptowana pochodzi z ustaleń wewnętrznych, nie należy ani do dziecka, ani nawet do nauczyciela | Akceptowana intuicja i wiedza nauczyciela, afirmacja dziecięcego braku wiedzy jako naturalnego, nieufność wobec poszerzania wiedzy dziecka, infantylizowanie treści, zaufanie do samowiedzy dziecka |
| Koncepcje i decyzje | Koncepcje zewnętrzne (poza przypadkami nauczycieli – nowatorów), decyzje pozornie nauczycielskie, nierefleksyjne przejmowanie z obowiązującej pedagogiki; decyzyjność dziecka niedopuszczalna | Pozornie symetryczne (w rzeczywistości nauczyciel postępuje tak, aby dziecko chciało tego, czego on chce); decyzyjność i koncepcyjność dziecka w sprawach drugorzędnych; decyzje dorosłych uzasadnione merytorycznie, a nie statusem |
| Tworzenie wiedzy | Rozumiane jako przyswajanie informacji i instrukcji pochodzących z zewnętrznego przekazu | Osobiste, zindywidualizowane, skoncentrowane na relacjach interpersonalnych |
| Projekt zajęć | Uniwersalny, szczegółowy konspekt zajęć | Ramowy, elastyczny, procesualny, oparty na swobodnej komunikacji i zabawie oraz identyfikacji potrzeb dziecka |
| Oddziaływanie | Wdrożeniowo-korekcyjno-interwencyjne | Partnersko-terapeutyczne, troskliwa akceptacja |

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

*cd. tabeli 1*

| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|
| Typowa leksyka | Przyswajanie, ćwiczenie, wdrażanie, kształtowanie, zapoznanie, nauczanie | Ekspresja, zabawa, spontaniczność, działanie, uczenie się, samorozwój i bycie sobą |
| Metafory | Nauczyciel-rzemieślnik, dziecko-puste naczynie, sala-warsztat | Nauczyciel-ogrodnik, dziecko-cenna roślinka, sala-słoneczna polana |
| Potoczny sposób uczenia się | „Słuchaj i ucz się” | „Pozwólmy jej/mu być dzieckiem” |

Źródło: Za: M. Kwaśniewska, *Aktualny stan wychowania przedszkolnego w Polsce*, w: *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, red. J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Kraków 2011, s. 86.

Nad prawidłową organizacją i przebiegiem pracy wychowawczo-dydaktycznej instytucji przedszkolnej sprawuje pieczę organ nadzorujący, jakim jest kuratorium oświaty. Zadania kuratorium wiążą się z ocenianiem stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej placówki oraz jej zgodności z zapisami statutowymi. Przedstawiciele kuratorium, jakimi są wizytatorzy, powinni inspirować nauczycieli do różnych innowacji pedagogicznych, metodycznych i organizacyjnych[7].

Działalnością przedszkola kieruje bezpośrednio dyrektor placówki, który również reprezentuje ją na zewnątrz. Sprawuje on nadzór pedagogiczny nad nauczycielami, tworzy warunki do harmonijnego, wszechstronnego rozwoju dzieci poprzez aktywizowanie całego środowiska do działań na rzecz wychowanków. Ważna jest również jego współpraca z uczelniami wyższymi kształcącymi nauczycieli w ramach organizacji praktyk studenckich[8]. Dyrektor ma też za zadanie właściwie dysponować środkami zawartymi w planie finansowym przedszkola, za co ponosi odpowiedzialność.

Nauczyciele w bezpośredni sposób oddziałują na wychowanków, odgrywając kierowniczą rolę w organizowaniu ich aktywności w ciągu całego dnia pobytu w przedszkolu. Pierwszoplanową rolę odgrywają również we współpracy z rodzicami, właściwie ją planując, prowadząc zebrania z nimi, podnosząc ich świadomość pedagogiczną.

W planowaniu, organizowaniu, realizowaniu i ewidencjonowaniu procesu wychowawczo-dydaktycznego nauczyciel pełni funkcję kierowniczą i decyzyjną. Często zdarza się tak, że w interakcjach z wychowankami narzuca on im swoją wolę i zdanie, podporządkowując sobie w ten sposób podopiecznych. W nurcie technologicznym

[7] J. Karczewska, *Placówki wychowania przedszkolnego, ich organizacja i funkcjonowanie*, w: *Wybrane zagadnienia z pedagogiki przedszkolnej*, red. E. Zyzik, Kielce 2009, s. 11.

[8] Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

całość zabiegów nauczyciela kształtujących osobowość dzieci polega na przedmiotowym traktowaniu wychowanków, nieuwzględnianiu ich osobistych dążeń, potrzeb, aspiracji, a także chęci aktywnego uczestniczenia w podejmowaniu decyzji[9].

Cele edukacji przedszkolnej narzucane są odgórnie przez MEN w rozporządzeniu zawierającym podstawę programową wychowania przedszkolnego[10]. Cele w sposób jasny określają kierunek działań nauczyciela, natomiast ich konkretyzacja w postaci celów operacyjnych służy nakreśleniu sylwetki dziecka, które kończy edukację przedszkolną. Zadaniem nauczyciela jest takie przygotowanie dziecka, aby poziom jego gotowości szkolnej, warunkujący przekroczenie progu szkoły, był jak najwyższy.

Realizacji procesu edukacyjnego służy program wychowania przedszkolnego, opracowany na podstawie wytycznych zawartych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego. Przyjęcie określonego programu wychowania przedszkolnego w nurcie technologicznym oznacza jego pełną realizację, nie zawsze zgodną z oczekiwaniami dzieci lub nawet ich możliwościami psychofizycznymi[11].

Realizacja pedagogiki przedszkolnej w nurcie technologicznym ma zarówno dodatnie, jak i ujemne strony:

> [Do] walorów technologicznego ujmowania pedagogiki przedszkolnej wydaje się zasadnym zaliczenie między innymi:
> – przewidywalność efektów edukacji (mierzonych miarą realizacji celów operacyjnych);
> – dynamiczne tempo nabywanych kompetencji (o których decyduje nauczyciel);
> – możliwość odnoszenia poziomu rozwoju dzieci do przyjętych norm (wypracowanych w psychologii czy też biomedyce);
> – porównywalność zakresu kompetencji dziecięcych (np. dzieci z różnych środowisk lub z innych terenów Polski, także innych krajów, np. Europy);
> – łagodne przejście na kolejny szczebel edukacji, realizowany także według założeń pedagogiki herbartowskiej;
> – kontynuację wychowania domowego w sytuacji, gdy dziecko przedmiotowo traktowane jest także przez rodziców[12].

Negatywy w technologicznym podejściu do wychowania przedszkolnego, jakich dopatrzyła się D. Waloszek, nazwała wręcz zagrożeniami dla rozwoju dzieci. Wśród nich podkreśliła:

– prowadzenie do rutynowego, schematycznego działania;
– ograniczanie dziecięcej indywidualności;

---

[9] M. Kwaśniewska, *Aktualny stan*, s. 95.

[10] *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*, Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17, zał. 1.

[11] M. Kwaśniewska, *Aktualny stan*, s. 95.

[12] Tamże, s. 95–96.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

- zakłócenia w harmonijnym rozwoju dziecka, kładąc szczególny nacisk na rozwój jego intelektu;
- ograniczanie indywidualnych doświadczeń społecznych;
- ubezwłasnowolnienie, oczekiwanie na impuls, odtwórczy charakter podejmowanych działań;
- utrudnienia w rozpoznawaniu własnych preferencji;
- zakłócenia równowagi psychicznej, społecznej poprzez marginalizowanie zabawy jako naturalnej formy aktywności dziecka[13].

W toku realizacji edukacji przedszkolnej w nurcie technologicznym należy zanegować stałe podporządkowanie się dziecka nauczycielowi, co nie tylko ogranicza swobodę dziecka, samodzielność i poznawanie własnych możliwości, lecz także obniża jego poczucie wartości, a nawet godności osobistej.

Odmiennym paradygmatem względem technologizmu jest nurt humanistyczny, który znalazł odzwierciedlenie w pedagogice przedszkolnej. Źródeł paradygmatu humanistycznego można upatrywać w progresywizmie pedagogicznym, w którym centralną postacią w procesie edukacji jest dziecko, a nie nauczyciel. Zdaniem T. Lewowickiego[14] dostrzeżono potrzeby wychowanków i zwrócono uwagę na wyzwalanie ich możliwości rozwojowych. Szczególną rolę przypisano swobodzie, aktywności, spontanicznemu uczeniu się i twórczości dzieci. Upowszechniane były metody problemowego nauczania i uczenia się, metody aktywizacji twórczej. Naruszono kanony treści kształcenia, podjęto starania o zbliżenie nauki nie tylko z zabawą, lecz także z pracą.

Charakteryzując proces wychowania i jego cele w duchu humanizmu, M. Łobocki[15] stwierdził, że powinien on polegać na wspomaganiu wychowanków w ich naturalnym rozwoju, a służyć ma wykreowaniu osób wrażliwych, otwartych na nowe doświadczenia, utrzymujących poprawne stosunki z innymi ludźmi, niezależnych, wewnątrzsterownych, świadomych tego, co robią.

Przejawów i prób realizacji w praktyce przedszkolnej założeń paradygmatu humanistycznego dopatrzyła się M. Kwaśniewska[16], wskazując w szczególności na:

- preferowanie przez dyrekcję demokratycznego stylu zarządzania placówką przedszkolną;
- przyzwolenie na autorskie (niezatwierdzone przez Ministerstwo Edukacji Narodowej) programy wychowania przedszkolnego, opracowane przez nauczycieli z myślą o konkretnych warunkach i możliwościach wychowanków;
- publikowanie programów opartych na humanistycznej koncepcji rozwoju człowieka;

---

[13] D. Waloszek, *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*, Kraków 2009, s. 206–207.

[14] T. Lewowicki, *Edukacja alternatywna*, s. 18–29.

[15] M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2003, s. 67.

[16] M. Kwaśniewska, *Aktualny stan*, s. 100–101.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

- indywidualizowanie podejścia do dzieci, uwzględniające ich osobiste potrzeby, dążenia, aspiracje;
- opracowanie scenariuszy zajęć (zamiast konspektów), pozostawiających więcej swobody nauczycielowi w dostosowaniu ich do zainteresowań dziecięcych;
- prowadzenie stałej obserwacji rozwoju dzieci i na jej podstawie opracowanie indywidualnych programów wspomagających;
- stosowanie w szerszym zakresie metod aktywizujących, wyzwalających u dzieci samodzielność;
- eliminowanie czynników lękotwórczych, stresogennych, np. podczas pierwszych dni pobytu dziecka w przedszkolu, wdrażania założeń opracowanych przez nauczycieli programów adaptacyjnych;
- rozumienie popełnionych przez dzieci błędów jako naturalnych elementów w procesie nabywania określonych kompetencji;
- uatrakcyjnienie form współpracy z rodzicami w celu angażowania ich w coraz większym zakresie w sprawy instytucjonalnego wychowania dzieci;
- zakładanie przedszkoli niepublicznych, w których praca wychowawczo-dydaktyczna z założenia (w myśl przyjętego statutu) opiera się na ideach humanistycznych;
- propagowanie wartości idei humanistycznych wśród nauczycieli w czasie ich przygotowania zawodowego, studiów podyplomowych, kursów, szkoleń, warsztatów;
- stosowanie w publikacjach metodycznych retoryki właściwej dla podejścia humanistycznego w edukacji (np. sprzyjanie rozwojowi dziecka, wyzwalanie kreatywności, dążenie do samodzielności wychowanków, próby samooceny własnych wytworów itp.).

Paradygmat humanistyczny w porównaniu z technologicznym ujęciem jest oceniany zazwyczaj pozytywniej. Ma na to wpływ podmiotowe traktowanie wychowanków, przyzwalanie na większą swobodę w działaniu, możliwość subiektywnej interpretacji rzeczywistości, samorealizację, współodpowiedzialność itp.

W toku pełnej realizacji założeń edukacji humanistycznej dostrzega się jednak ewentualne zagrożenia[17], np. absolutyzację jednostki, „walkę" podmiotów, infantylizowanie treści kształcenia, brak pewnych efektów nauczania, trudności z określeniem i porównywaniem (np. w skali kraju) wyników pracy dydaktycznej przedszkoli, marginalizowanie roli nauczyciela, problemy z dostosowaniem się dzieci do wymagań stawianych im na kolejnych etapach kształcenia, zróżnicowanie metod wychowania stosowanych przez rodziców i pedagogów.

Przed współczesnym nauczycielem przedszkola stoi zadanie orientowania się w przeobrażeniach paradygmatycznych, aby móc przyjąć słuszne stanowisko w organizowaniu edukacji z dziećmi, zgodnie z wybraną koncepcją.

[17] Tamże, s. 101–102.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

W sytuacji ścierających się dwóch kontrastowych paradygmatów uprawiania pedagogiki i opisywania rzeczywistości edukacyjnej, słuszna wydaje się konkluzja J. Kozieleckiego, który stwierdził, że:

> [...] stworzenie uniwersalnej i powszechnie akceptowanej koncepcji człowieka lub koncepcji poszczególnych procesów psychicznych jest niewykonalne. Wszelkie systemy teoretyczne z dziedziny humanistyki będą zawsze ograniczone, a ich przewidywanie i eksplantacje mogą być zawodne. Podobnie jak obecnie, tak i w przyszłości istnieć będą konkurencyjne, często sprzeczne ze sobą obrazy osobowości, motywacji czy podejmowania decyzji. Każdy z nich pozwoli zrozumieć i wyjaśnić jedynie pewne aspekty zachowania. Żaden nie będzie uniwersalny i jedynie słuszny. Wielość struktur teoretycznych to nieredukowalna cecha nauk humanistycznych[18].

Dotyczy to również pedagogiki przedszkolnej jako subdyscypliny pedagogiki ogólnej, zajmującej się wspomaganiem rozwoju dzieci w wieku od trzech do sześciu lat w różnych formach instytucji przedszkolnych. Ma ona charakter struktury zarówno teoretycznej, jak i praktycznej. Dla konstruowania tych struktur pedagogika przedszkolna wymaga współpracy z innymi dziedzinami wiedzy, m.in. takimi jak filozofia, psychologia, socjologia, lingwistyka, biologia, medycyna, historia, cybernetyka, ekonomia, pedeutologia i metodologia, oraz z innymi subdyscyplinami pedagogicznymi, np. z pedagogiką wczesnoszkolną, teorią wychowania, teorią kształcenia, pedagogiką porównawczą, pedeutologią, pedagogiką specjalną. Tylko wówczas wyniki prac empirycznych prowadzonych we współpracy z wymienionymi dziedzinami naukowymi dadzą podstawę do ugruntowywania pozycji pedagogiki przedszkolnej w systemie nauk pedagogicznych[19].

We współczesnej pedagogice przedszkolnej zaznaczające się w niej różnorodne podejścia teoretyczne, będące podstawą do różnych sposobów praktycznej realizacji procesu wychowawczo-dydaktycznego, pozwalają na wyróżnienie wielu nowych tendencji, które nadadzą jej nowy wymiar.

W kontekście realizacji założeń reformy szkolnej, w myśl których dzieci sześcioletnie mają stać się uczniami klasy I, konieczne wydaje się dokonanie przeobrażeń w hierarchii funkcji, jakie spełniało dotychczas przedszkole wobec dziecka: od najważniejszej w aspekcie historycznym funkcji opiekuńczej, aż po dominujące w późniejszym okresie funkcje dydaktyczną i wychowawczą. Współcześnie najważniejszą funkcją przedszkola jest dążenie do wspomagania rozwoju dziecka. Należy to rozumieć jako swoistą, harmonijną syntezę wszystkich poprzednich funkcji, które mogły oznaczać dążenie do niesienia pomocy dziecku w procesie stawania się coraz bogatszą osobowością[20]. Obniżenie wieku obowiązku szkolnego stawia placówki

---

[18] J. Kozielecki, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa 1987, s. 17.

[19] M. Kwaśniewska, *Aktualny stan*, s. 103.

[20] M. Kwaśniewska, E. Zyzik, *Pedagogika przedszkolna – doświadczenia i aktualne tendencje rozwoju*, w: *Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym*, red. Z. Ratajek, M. Kwaśniewska, t. 1, Kielce 2004, s. 22.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

przedszkolne w nowej rzeczywistości, która wymusza wypełnianie dotychczasowych funkcji w stosunku do przedszkolaków w wieku od trzech do pięciu lat. Wiąże się to ze zmianą sposobu myślenia nauczycieli co do wymagań i innego niż dotychczas rozumienia procesu przygotowania dzieci do podjęcia nauki szkolnej.

W obecnej pedagogice przedszkolnej dość silnie zaznacza się reorientacja celów. Pod wpływem przeobrażeń paradygmatycznych zmieniła się dotychczasowa hierarchia preferowanych wartości, które są źródłem stawianych w edukacji celów. Dotychczasowe kształcenie orientowało się szczególnie na wiadomości, umiejętności i wartości. Stanowiły one zasadniczy składnik postaw człowieka. Obecnie, zdaniem T. Lewowickiego, postawy są wysuwane na plan pierwszy, a na dalszy schodzą wiadomości i umiejętności[21]. D. Waloszek podkreśliła, że w czasach współczesnych, gdy dominują poglądy takie jak emancypacjonizm, fenomenologia i inne humanistyczne punkty widzenia ludzkich spraw, konieczne wydaje się określenie kierunku wspierania dziecka i zastosowanie trybu przypuszczającego w formułowaniu ogólnych założeń i zamierzeń z pozycji edukacji jako faktu w życiu. Wartością podstawową jest sam człowiek i środowiska jego życia przez niego kształtowane[22].

W takich rozumianych kontekstach celem pedagogiki przedszkolnej jest szeroko rozumiana pomoc dziecku w procesie poznawania siebie, jak też własnych możliwości w przekształcaniu środowiska, w jakim funkcjonuje.

Współcześnie, przy silnie podkreślanej indywidualizacji procesu edukacyjnego, należy zwracać uwagę na możliwości podmiotu oraz jego osobiste dążenia, co w rzeczywistości oznacza, że cele stawiane przez nauczyciela należy konfrontować z celami dziecka i szukać wzajemnych powiązań, ustalać wspólne priorytety, wymyślać obustronnie akceptowane rozwiązania, wzajemnie uczestniczyć w realizacji pomysłów, współtworzyć kryteria wartościowania postępów w dążeniu do realizacji postawionych zamierzeń[23].

W wyniku decyzji ministerialnych zmieniono programowanie procesu edukacyjnego, jaki odbywa się w placówkach przedszkolnych. Obecne programy wychowania przedszkolnego nie muszą być zatwierdzone przez MEN, lecz powinny być zgodne z założeniami podstawy programowej wychowania przedszkolnego.

Nauczyciel ma pełne prawo opierać się na własnych koncepcjach programowych (własnego autorstwa), co pozwala mu na większą dowolność w interpretacji zawartych w programach treści pod kątem zainteresowań i możliwości dzieci. Zatem pojęcie realizacji programu zastąpiła interpretacja treści i ich łączenia z oczekiwaniami wychowanków. Według M. Kwaśniewskiej:

> [...] uważna obserwacja dzieci, wsłuchiwanie się w ich rozmowy, aktywne współuczestniczenie w ich zabawach pozwala na częste wykorzystywanie naturalnych sytuacji do wspomagania rozwoju dzieci, a przez to samoistne odnoszenie się do

[21] T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Warszawa 1997, s. 29.
[22] D. Waloszek*, Pedagogika przedszkolna*, s. 166.
[23] M. Kwaśniewska, *Aktualny stan*, s. 106.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

zawartych w programie wytycznych. [...] humanistyczne podejście do założeń programowych pozwala przede wszystkim na pełne zindywidualizowanie oddziaływań pedagogicznych wobec dzieci[24].

Dość sceptyczne stanowisko w zakresie nowego programowania procesu edukacyjnego w przedszkolu zajęła E. Gruszczyk-Kolczyńska. Jej zdaniem przyjęte kryterium dopuszczania do realizacji programów autorskich, które miało gwarantować wysoki ich poziom, spowodowało wręcz odwrotne skutki. Wiele programów charakteryzuje niespójność, brak właściwych proporcji zakresów kształcenia, ignorowanie rzeczywistych możliwości rozwojowych dzieci. Jako główny powód takiego stanu rzeczy autorka ta podała lekceważenie obowiązku testowania programów przed ich zatwierdzeniem do użytku przez placówki przedszkolne. Decydujący w tym przypadku czynnik ekonomiczny (wydawanie podręczników i ćwiczeń dla dzieci okazało się bardzo dochodowe) powoduje więcej szkód niż korzyści[25]. E. Gruszczyk-Kolczyńska uznała taką sytuację za wręcz niepokojącą, apelując o pilną potrzebę „odbudowy" wychowania przedszkolnego, o dobre programy i podręczniki metodyczne, które wspierałyby indywidualne zdolności dzieci[26].

W zaleconej przez MEN podstawie programowej wychowania przedszkolnego szczególną uwagę zwrócono na zachowanie właściwych proporcji pomiędzy różnymi rodzajami aktywności dziecięcej w ciągu pobytu dziecka w przedszkolu. Pozwoliło to na przywrócenie właściwej rangi zabawie jako podstawowej formie działalności dziecka, podejmowanej przez nie w sposób spontaniczny. W myśl podstawy programowej, której wytyczne mają charakter bezwzględnie obowiązujący, na zabawę dowolną należy przeznaczyć dwie godziny, tyle samo na pobyt dzieci na świeżym powietrzu (dla dzieci młodszych należy ten czas przedłużyć), cztery godziny na czynności opiekuńcze (związane ze spożywaniem posiłków i odpoczynkiem), organizacyjne (dyżury dzieci, przygotowanie pomocy do zajęć) i samoobsługowe (porządkowanie sali, półek z pracami indywidualnymi dzieci). Na zajęcia zintegrowane, podczas których realizowane są treści programowe zawarte w programach wychowania przedszkolnego, przeznaczono dwie godziny.

Zalecenia te, odpowiadające potrzebom rozwojowym dzieci, oraz ich praktyczna realizacja, przyczynią się z pewnością nie tylko do znormalizowania pracy pedagogicznej przedszkola, lecz także do przywrócenia właściwych proporcji między działalnością, która w pewnym stopniu ogranicza swobodę dziecka, a aktywnością, która jest zgodna z jego naturą[27].

Kolejna istotna zmiana związana z realizacją edukacji przedszkolnej dotyczy zachowania ciągłości w diagnozowaniu rozwoju dzieci. Ministerstwo Edukacji Naro-

---

[24] Tamże, s. 107.

[25] E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Kompetencje nauczycieli we współczesnej cywilizacji*, w: *Rozwój zawodowy nauczyciela*, red. H. Moroz, Kraków 2005, s. 160–162.

[26] E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci a kształcenie nauczycieli przedszkola*, w: *Rozwój zawodowy nauczyciela*, s. 165.

[27] Tamże, s. 107.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

dowej wyodrębniło w nim dwa obszary: dotyczący stałego monitorowania zachowań dzieci przy zastosowaniu technik obserwacyjnych, oraz obligujący do analizy gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole, z wykorzystaniem testów jako narzędzi pomiarowych.

Od początku lat siedemdziesiątych, w związku z możliwością wcześniejszych zapisów dzieci do szkoły, istniała również możliwość diagnozowania poziomu ich sfery umysłowej, emocjonalno-społecznej i fizycznej. Służył do tego wystandaryzowany test do badania dojrzałości szkolnej B. Wilgockiej-Okoń. W związku z ewentualnością wcześniejszego rozpoczęcia nauki szkolnej przez dzieci na nauczycielach spoczywał obowiązek prowadzenia zeszytów obserwacji, kierowania rodziców z dziećmi na szczegółowe badania do poradni psychologiczno-pedagogicznej, prowadzenia „Kart dziecka sześcioletniego", a także wnioskowania o odroczeniu od obowiązku szkolnego.

Nową wartością w tym zakresie jest opracowanie nowych narzędzi pomiarowych, służących określeniu gotowości szkolnej dzieci pięcioletnich, a nie – jak dotychczas – tylko sześcioletnich, oraz konieczność opracowywania indywidualnych programów wspomagających i korygujących rozwój dziecka. Zadanie to nie należy do łatwych, gdyż obliguje nauczyciela nie tylko do stałego monitorowania rozwoju dziecka i uwzględniania różnych czynników warunkujących go, lecz także do opracowywania rocznego planu indywidualnej pracy z dzieckiem, w którym musi uwzględniać jego osobiste potrzeby i dążenia.

Aspektem pracy nauczyciela przedszkola w myśl nowych rozporządzeń[28] jest konieczność indywidualizowania oddziaływań pedagogicznych w zależności od potrzeb, możliwości i zainteresowań dzieci. Nowym zjawiskiem stała się zatem praca z dzieckiem wybitnie zdolnym, co dotychczas na poziomie edukacji przedszkolnej zdarzało się incydentalnie. W wieku przedszkolnym bowiem trudno mówić o szczególnych uzdolnieniach dzieci, niemniej można już zaobserwować pierwsze ich symptomy. Nakłada to na nauczyciela obowiązek szczególnej obserwacji dzieci, diagnozowania ich osiągnięć, zindywidualizowanego podejścia w każdej konkretnej sytuacji. Powinien on w większym niż dotychczas zakresie angażować się w sprawy każdego wychowanka, co z uwagi na ich dużą różnorodność wymaga interdyscyplinarnych kompetencji[29].

Problematyka pracy z dzieckiem szczególnie uzdolnionym stała się obszarem zainteresowań UE już w 1994 roku, kiedy to została przedstawiona rekomendacja dla Parlamentu Europejskiego[30], przygotowana przez Komitet do Spraw Edukacji i Kultury przy Radzie Europy, precyzyjnie wskazująca na potrzeby i cele pracy

---

[28] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczenia do użytku programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczenia do użytku szkolnego podręcznika*, Dz.U. 2009, nr 89, poz. 730.

[29] M. Kwaśniewska, *Aktualny stan*, s. 112.

[30] http://assembly.coe.int/main.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta94/erec1248.htm (pełny tekst rekomendacji).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

z dzieckiem zdolnym. Sformułowano postulaty postrzegania dzieci szczególne zdolnych przez pryzmat specjalnych potrzeb edukacyjnych i w konsekwencji wskazano na konieczność organizacji systemów edukacyjnych uwzględniających te potrzeby. W dokumencie znalazły się również zalecenia dla systemów oświatowych dążących do tworzenia warunków zapewniających dzieciom zdolnym pełny rozwój ich możliwości zarówno w kontekście realizacji ich indywidualnych celów rozwojowych, jak i korzyści ogólnospołecznych.

W aktualnej reformie oświaty dużo miejsca poświęcono relacjom przedszkola z rodzicami dzieci. Dążenia te znalazły odzwierciedlenie w pojawianiu się, oprócz tradycyjnych form współpracy, licznych innowacyjnych, atrakcyjnych i nowoczesnych przedsięwzięć.

Współpraca przedszkola z rodzicami nabiera wagi partnerstwa, współudziału, współodpowiedzialności, idei otwartych drzwi, aktywnej obecności rodziców w życiu przedszkola. Wskazuje to na bliższą niż dotychczas integrację obu środowisk, którym przyświeca w szczególności dobro dziecka. Wyrazem ścisłej współpracy obu podmiotów jest położenie większego nacisku na przekazywanie informacji o realizowanych zadaniach, założeniach programowych, sukcesach i porażkach dzieci, wynikach diagnozy przedszkolnej oraz na zachęcaniu rodziców do angażowania się w proces dydaktyczny i włączania ich w ważne sprawy dotyczące funkcjonowania placówki przedszkolnej. Dla dobra dzieci należy zwiększyć nacisk na współpracę przedszkola z różnymi instytucjami funkcjonującymi w danym środowisku. Uwarunkowane jest to koniecznością promowania placówki na zewnątrz oraz poszukiwaniami dodatkowych funduszy wspierających jej funkcjonowanie.

Istotnym zadaniem przedszkoli jest wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci zagrożonych wykluczeniem społecznym. Wskazania MEN idą w kierunku upowszechniania edukacji przedszkolnej dla dzieci w wieku od trzech do pięciu lat, a także zagwarantowania każdemu z nich co najmniej rocznej edukacji przedszkolnej, przygotowującej ich do podjęcia nauki w szkole. Zalecenia MEN idą również w kierunku zapewnienia dzieciom lepszych szans edukacyjnych poprzez realizowanie podstawy programowej we wszystkich formach organizacyjnych wychowania przedszkolnego oraz dostosowania tych form do potrzeb środowiska lokalnego[31].

Upowszechnianiu edukacji przedszkolnej mają służyć funkcjonujące w szkołach podstawowych przedszkola i oddziały przedszkolne, a także zespoły wychowania przedszkolnego (w których zajęcia odbywają się w wybrane dni tygodnia) oraz punkty przedszkolne (gdzie zajęcia są prowadzone codziennie)[32].

Nowe formy wychowania przedszkolnego wypełniają istotną lukę w placówkach przedszkolnych, zwłaszcza w tych regionach, gdzie dotychczas one nie funkcjonowały. Służą dzieciom (zwłaszcza ze środowisk wiejskich), wyrównując ich szanse edukacyjne w stosunku do dzieci objętych oddziaływaniem przedszkola.

---

[31] *Jak organizować edukację przedszkolną w nowych formach. Informator*, Warszawa 2008, s. 7.

[32] Tamże, s. 14.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Nowym zjawiskiem w edukacji przedszkolnej jest wielokulturowość związana z nasilającą się wielokierunkową migracją ludności, z mieszaniem się różnych nacji i ras oraz samoistnym przenikaniem się kultur[33]. Według J. Nikitorowicza szeroko pojęta edukacja międzykulturowa obejmuje wiedzę o innych, często odległych geograficznie kulturach, obyczajach, procesach społecznych. Opowiada się za wzajemnym wzbogacaniem różnych kultur, odrzucając sterowanie i kontrolę istnienia obok siebie. Jej celem jest wnikanie w istotę kultur, wzajemne porównywanie i odnoszenie, co wzmacnia własną tożsamość oraz pozwala na kształtowanie umiejętności odpowiedzialnego tworzenia i modelowania własnej kultury z jednoczesnym nabywaniem postawy tolerancji i uznania dla innych kultur[34].

Wraz z przystąpieniem do UE polskie społeczeństwo stało się bardziej zróżnicowane kulturowo pod względem językowym, rasowym, religijnym, pokoleniowym i subkulturowym. Implikuje to konieczne zmiany w edukacji przedszkolnej. Zdaniem K. Kamińskiej, na poziomie pedagogiki przedszkolnej:

> [...] dominować powinna tendencja stawiająca sobie za cel wychowanie *małego Europejczyka*, świadomego własnych korzeni, z zachowaniem pełnej tożsamości narodowej. Wyposażenie dzieci w wieku przedszkolnym w odpowiednią wiedzę i umiejętności, służące m.in. przystosowaniu się do życia w Europie, powinno ułatwić im afirmację własnych wartości w obliczu nowych wyzwań współczesności. W tym kontekście edukacja przedszkolna to nie tylko identyfikacja kulturowa dziecka oraz rozwój jego zainteresowań, ale przede wszystkim otwartość na inne kręgi kulturowe poprzez zabawę i w zabawie oraz rozbudzanie ciekawości poznawczej skierowanej w stronę szeroko rozumianego świata. Wychowanie przedszkolne promujące szacunek dla ludzi i ich odmiennych kręgów kulturowych, to przybliżenie Polaków do pluralizmu kulturowego[35].

Wykorzystując naturalną ciekawość poznawczą dzieci w wieku przedszkolnym, ich ufność do innych oraz wrażliwość na otaczający świat, można wprowadzać wychowanków w zagadnienia różnorodności kulturowej poprzez bezpośrednie kontakty z przedstawicielami innych kultur, przekaz bezsłowny, słowny linearny, audytywny, audiowizualny, multimedialny oraz reklamę[36].

Problem edukacji dzieci mniejszości narodowych, etnicznych i regionalnych reguluje rozporządzenie MEN[37] z 2007 roku. W celu umożliwienia podtrzymania poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i regionalnej dyrektor przedszkola, na

---

[33] M. Kwaśniewska, *Aktualny stan*, s. 113.

[34] J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 2001, s. 124.

[35] K. Kamińska, *W stronę wielokulturowości w edukacji przedszkolnej*, Warszawa 2005, s. 18–19.

[36] Tamże.

[37] *Rozporządzenie MEN z dnia 14 listopada 2007 roku w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola szkoły i placówki zadań umożliwiających podtrzymanie poczucia tożsamości narodowej i etnicznej oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym*, Dz.U. 2007, nr 214, poz. 1579.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

pisemny wniosek rodziców (opiekunów) dziecka, organizuje naukę danego języka w przedszkolu (dla przynajmniej siedmiorga dzieci). W przedszkolu, w którym zajęcia prowadzone są w języku mniejszości lub regionalnym, zajęcia prowadzone są także w języku polskim w wymiarze czterech godzin tygodniowo. W sytuacji, gdy liczba dzieci zgłoszonych do nauki języka mniejszości lub regionalnego jest mała, wówczas na wniosek dyrektora przedszkola gmina organizuje zespoły międzyprzedszkolne dla grupy liczącej nie mniej niż troje dzieci i nie więcej niż 20. Zajęcia w zespole międzyprzedszkolnym organizowane są w wymiarze trzech godzin tygodniowo[38].

W nowej rzeczywistości przedszkolnej zaszły istotne zmiany, w świetle których istnieje konieczność zwrócenia uwagi na indywidualne potrzeby dzieci, które mają ograniczenia w zakresie sprawności fizycznej, intelektualnej, narządów zmysłów, choroby somatycznej lub umysłowej.

Wspólna edukacja dzieci niepełnosprawnych i pełnosprawnych przynosi obustronne korzyści. Dzieci z dysfunkcjami stopniowo wchodzą w normalne struktury społeczne, łatwiej potrafią zrozumieć swoje ograniczenia. Czują się akceptowane i traktowane na równi z rówieśnikami. Daje im to wiarę we własne siły, duży komfort psychiczny i samoakceptację. Dzieci zdrowe w kontaktach z niepełnosprawnymi rówieśnikami uczą się tolerancji, opiekuńczości, pozytywnej reakcji na odmienność innych[39]. Uczestnicząc we wspólnych zajęciach, mogą się nauczyć wielu wartościowych zachowań, wynikających z humanistycznych wartości.

Przy doborze dzieci niepełnosprawnych placówki przedszkolne powinny kierować się zróżnicowanym stopniem nasilenia tych odchyleń oraz różnicować grupy pod względem stopnia i rodzaju niepełnosprawności. Dzięki funkcjonowaniu integracyjnych placówek przedszkolnych dzieci łatwiej przystosowują się do zróżnicowanych możliwości rówieśników. Zróżnicowanie rodzaju niepełnosprawności postrzegane jest jako indywidualna cecha dziecka, jego inność, w mniejszym stopniu jako ułomność.

Warunkiem decydującym o powodzeniu wychowawczo-dydaktycznej pracy w przedszkolu integracyjnym są wysokie kwalifikacje nauczycieli, ich zaangażowanie w pracę, gotowość do pracy w zróżnicowanym zespole dzieci, do ciągłego dokształcania się i do współpracy z rodzicami.

Wybrane tendencje zmian, jakie dokonały się we współczesnej edukacji przedszkolnej, wyraźnie wskazują na wzrost zainteresowania instytucjonalnym wychowaniem dzieci najmłodszych. Istotne są również starania ministerialne i oświatowe, zmierzające do podniesienia poziomu procesu wychowawczo-dydaktycznego z korzyścią dla dzieci, rodziców i nauczycieli.

---

[38] Tamże, § 5, 6, 7, 8.

[39] E. Zyzik, *Przedszkola integracyjne i ich specyfika*, w: *Wybrane zagadnienia z pedagogiki przedszkolnej*, s. 197.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

# Placówki przedszkolne w świetle uwarunkowań prawnych

## Ustawa o systemie oświaty

Placówki wychowania przedszkolnego stanowią pierwsze ogniwo systemu edukacji. Są to instytucje edukacyjne inicjujące wychowanie i nauczanie zorganizowane, zaprojektowane dla małych dzieci, będące rodzajem pomostu między środowiskiem rodzinnym a środowiskiem szkolnym.

Dziecko kończące w danym roku kalendarzowym trzy lata jest gotowe do przekroczenia progu przedszkola, które wspiera rodzinę w jego wychowaniu.

W placówkach wychowania przedszkolnego realizowane są cele edukacyjne ukierunkowane na stymulowanie rozwoju dziecka, a w szczególności przygotowanie go do łagodnego przejścia do szkoły. Wynika to z zależności, jakiej podlega system wychowania przedszkolnego, wpisany jest on bowiem w cały system oświatowy[40].

Wiąże się to z wieloma regulacjami prawnymi i ekonomicznymi, które mają wpływ na funkcjonowanie placówek przedszkolnych. Regulacje te mają charakter zewnętrznych (np. rozporządzenia ministerialne, ustawy itp.) oraz wewnętrznych (statut przedszkola, programy, regulaminy itp.).

Ustawa z 7 września 1991 roku o systemie oświaty[41] jest naczelnym dokumentem regulującym funkcjonowanie instytucji przedszkolnych. Ustawa ta wraz z postępem oświaty w Polsce podlegała licznym zmianom[42].

Artykuły zawarte w ustawie określają m.in.:

- istotę przedszkola publicznego;
- które dzieci mogą dobrowolnie do niego uczęszczać, a dla których jest ono obowiązkowe;
- zadania, jakie ciążą na gminach w zakresie zakładania placówek przedszkolnych;
- kadrę mogącą pracować w placówkach przedszkolnych i innych formach wychowania przedszkolnego;
- obowiązki dyrekcji placówki przedszkolnej oraz współpracujących z nią rodziców dzieci.

Ustawa o systemie oświaty została znowelizowana 19 marca 2009 roku[43] i zmiany te w szczególności dotyczyły etapu edukacji przedszkolnej. Warto w tym miejscu przedstawić brzmienie artykułów dotyczących wychowania przedszkolnego[44]. Wyróżniono te z nich, które obowiązują od 1 września 2011/12 roku:

---

[40] B. Surma, *Placówki wychowania przedszkolnego w Polsce*, w: *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, s. 189.

[41] *Ustawa z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty*, Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425.

[42] *Obwieszczenie marszałka Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 19 listopada 2004 roku w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o systemie oświaty*, Dz.U. 2004, nr 259, poz. 2572.

[43] *Ustawa z dnia 19 marca 2009 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw*, Dz.U. 2009, nr 56, poz. 458 (dostępne od 1 marca 2010).

[44] www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?gdatprz=akt&qplilid=1 (dostępne od 1 marca 2010);

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Art. 2.

*System oświaty obejmuje*: 2) przedszkola, w tym z oddziałami integracyjnymi, przedszkola specjalne oraz inne formy wychowania przedszkolnego.

Art. 5b.

*Prawa i obowiązki nauczycieli przedszkoli* [...] określa ustawa z dn. 26 stycznia 1982 roku – zwana Kartą Nauczyciela.

Art. 6.1.

*Przedszkolem publicznym* jest przedszkole, które:

- prowadzi bezpłatne nauczanie i wychowanie w zakresie co najmniej podstawy programowej wychowania przedszkolnego;
- przeprowadza rekrutację dzieci w oparciu o zasadę powszechnej dostępności;
- zatrudnia nauczycieli posiadających kwalifikacje określone w odrębnych przepisach.

Art. 6.2.

*Publiczna forma wychowania przedszkolnego* [...] zapewnia bezpłatne nauczanie i wychowanie w zakresie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, prowadzone przez nauczycieli posiadających kwalifikacje określone w odrębnych przepisach. Publiczna forma wychowania przedszkolnego przeprowadza rekrutację dzieci w oparciu o zasadę powszechnej dostępności.

Art. 12.1.

Publiczne przedszkola [...] *organizują naukę religii* na życzenie rodziców [...].

Art. 14.1.

Wychowanie przedszkolne obejmuje dzieci w wieku 3–6 lat. Wychowanie przedszkolne jest realizowane w przedszkolach, oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz w innych formach wychowania przedszkolnego.

**Od 1 września 2012 będzie obowiązywał zapis**

*Wychowaniem przedszkolnym obejmuje się dzieci od początku roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 3 lata*, *do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 6 lat. Wychowanie przedszkolne jest realizowane w przedszkolach, oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz w innych formach wychowania przedszkolnego.*

Art. 14.1.a.

W przypadku dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wychowaniem przedszkolnym może być objęte dziecko powyżej 6 roku życia, nie dłużej jednak niż do końca roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 8 lat. Obowiązek szkolny tych dzieci może być odroczony do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 8 lat.

---

www.abc.com.pl/serwis/du/2009/0458.htm (dostępne od 1 marca 2010); www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/pdf/tekst ustawy.pdf (dostępne od 1 marca 2010).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

**Od 1 września 2012 będzie obowiązywał zapis**

*W przypadku dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wychowaniem przedszkolnym może być objęte dziecko w wieku powyżej 6 lat, nie dłużej jednak niż do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 8 lat. Obowiązek szkolny tych dzieci może być odroczony do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 8 lat.*

Art. 14.1.b.

W szczególnie uzasadnionych przypadkach dyrektor przedszkola może przyjąć do przedszkola dziecko, *które ukończyło 2,5 roku.*

Art. 14.2.

Przedszkole *realizuje podstawę programową wychowania przedszkolnego* określoną przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania.

Art. 14.3.

Dziecko w wieku 6 lat jest obowiązane odbyć roczne przygotowanie przedszkolne w przedszkolu albo w oddziale przedszkolnym zorganizowanym przy szkole podstawowej.

**Od 1 września 2011 będzie obowiązywał zapis**

*Dziecko w wieku 5 lat jest obowiązane odbyć roczne przygotowanie przedszkolne w przedszkolu, oddziale przedszkolnym zorganizowanym w szkole podstawowej lub w innej formie wychowania przedszkolnego.*

Art. 14.3.a.

*Obowiązek, o którym mowa w ust. 3, rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 6 lat. W przypadku dziecka, o którym mowa w ust. 1a, obowiązek ten rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego poprzedzającego rok szkolny, w którym dziecko rozpocznie spełnianie obowiązku szkolnego.*

**Od 1 września 2011 r. będzie obowiązywał zapis**

*Obowiązek, o którym mowa w ust.3, rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 5 lat. W przypadku dziecka, o którym mowa w ust. 1a, obowiązek ten rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego poprzedzającego rok szkolny, w którym dziecko rozpocznie spełnianie obowiązku szkolnego.*

Art. 14.4.

Zapewnienie warunków spełniania obowiązku, o którym mowa w ust. 3, jest *zadaniem własnym gminy.*

Art. 14.5.

Opłaty za świadczenia prowadzonych przez gminę przedszkoli publicznych ustala rada gminy, a w przypadku innych przedszkoli publicznych – organy prowadzące te przedszkola.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Art. 14a.l.

Rada gminy *ustala sieć* prowadzonych przez gminę publicznych przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych.

Art. 14a.1.a.

W przypadkach uzasadnionych warunkami demograficznymi i geograficznymi rada gminy może uzupełnić sieć publicznych przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych o inne formy wychowania przedszkolnego.

**Od 1 września 2011 będzie obowiązywał zapis**

*W przypadkach uzasadnionych warunkami demograficznymi i geograficznymi rada gminy może uzupełnić sieć publicznych przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych o inne formy wychowania przedszkolnego. Inne formy wychowania przedszkolnego organizuje się dla dzieci w miejscu zamieszkania lub w innym możliwie najbliższym miejscu.*

Art. 14a.2.

Sieć publicznych przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych powinna być ustalona tak, aby wszystkie dzieci sześcioletnie zamieszkałe na obszarze gminy miały możliwość spełniania obowiązku, o którym mowa w art. 14 ust. 3, a droga dziecka sześcioletniego z domu do najbliższego publicznego przedszkola lub oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej nie przekraczała 3 km.

**Od 1 września 2011 będzie obowiązywał zapis**

*Sieć publicznych przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych wraz z publicznymi innymi formami wychowania przedszkolnego powinna zapewniać wszystkim dzieciom pięcioletnim zamieszkałym na obszarze gminy możliwość spełniania obowiązku, o którym mowa w art. 14 ust. 3. Droga dziecka pięcioletniego z domu do najbliższego publicznego przedszkola; oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej lub do publicznej innej formy wychowania przedszkolnego nie powinna przekraczać 3 km.*

Art. 14a.3.

Jeżeli droga dziecka sześcioletniego z domu do najbliższego publicznego przedszkola lub oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej przekracza 3 km, obowiązkiem gminy jest zapewnienie bezpłatnego transportu i opieki w czasie przewozu dziecka lub zwrot kosztów przejazdu dziecka i opiekuna środkami komunikacji publicznej, jeżeli dowożenie zapewniają rodzice.

**Od 1 września 2011 będzie obowiązywał zapis**

*Jeżeli droga dziecka pięcioletniego z domu do najbliższego publicznego przedszkola, oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej lub publicznej innej formy wychowania przedszkolnego przekracza 3 km, obowiązkiem gminy jest zapewnienie bezpłatnego transportu i opieki w czasie przewozu dziecka lub zwrot kosztów przejazdu dziecka i opiekuna środkami komunikacji publicznej, jeżeli dowożenie zapewniają rodzice.*

Art. 14a.4.

Obowiązkiem gminy jest zapewnienie niepełnosprawnym dzieciom sześcioletnim bezpłatnego transportu i opieki w czasie przewozu do najbliższego przedszkola, oddziału przed-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

szkolnego w szkole podstawowej lub ośrodka umożliwiającego dzieciom, o których mowa w art. 16 ust. 7, a także dzieciom upośledzonym umysłowo ze sprzężonymi niepełnosprawnościami realizację obowiązku, o którym mowa w art. 14 ust. 3, albo zwrot kosztów przejazdu ucznia i opiekuna środkami komunikacji publicznej, jeżeli dowożenie zapewniają rodzice.

**Od 1 września 2011 będzie obowiązywał zapis**

*Obowiązkiem gminy jest zapewnienie niepełnosprawnym dzieciom pięcioletnim oraz dzieciom objętym wychowaniem przedszkolnym na podstawie art. 14 ust. 1a bezpłatnego transportu i opieki w czasie przewozu do najbliższego przedszkola, oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej, innej formy wychowania przedszkolnego lub ośrodka umożliwiającego dzieciom, o których mowa w art. 16 ust. 7, a także dzieciom upośledzonym umysłowo ze sprzężonymi niepełnosprawnościami realizację obowiązku, o którym mowa w art. 14 ust. 3, albo zwrot kosztów przejazdu ucznia i opiekuna na zasadach określonych w umowie zawartej między wójtem (burmistrzem, prezydentem miasta) i rodzicami, opiekunami lub opiekunami prawnymi, jeżeli dowożenie zapewniają rodzice, opiekunowie lub opiekunowie prawni.*

Art. 14a.5.

Inne formy wychowania przedszkolnego mogą być organizowane dla dzieci w wieku 3–5 lat, w miejscu możliwie najbliższym miejsca ich zamieszkania.

**Od 1 września 2011 zapis ten będzie uchylony**

Art.14a.6.

Nauczyciela prowadzącego zajęcia w innej formie wychowania przedszkolnego prowadzą nauczyciele posiadający kwalifikacje wymagane od nauczycieli przedszkoli.

Art. 14a.7.

Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania określi, w drodze rozporządzenia, rodzaje innych form wychowania przedszkolnego, warunki tworzenia i organizowania tych form wychowania przedszkolnego oraz sposobów ich działania, uwzględniając w szczególności konieczność dostosowania form wychowania przedszkolnego do sytuacji i potrzeb lokalnych, minimalny dzienny wymiar godzin zajęć, w których realizowana jest podstawa wychowania przedszkolnego, a także możliwość prowadzenia zajęć tylko w niektóre dni tygodnia.

Art. 14b.l.

Rodzice dziecka podlegającego obowiązkowi, o którym mowa w art. 14 ust. 3, są obowiązani do: [...] dopełnienia czynności związanych ze zgłoszeniem dziecka do przedszkola lub oddziału przedszkolnego, zorganizowanego w szkole podstawowej.

**Od 1 września 2011 będzie obowiązywał zapis**

a) *dopełnienia czynności związanych ze zgłoszeniem dziecka do przedszkola, oddziału przedszkolnego zorganizowanego w szkole podstawowej lub innej formy wychowania przedszkolnego;*
b) *zapewnienia regularnego uczęszczania dziecka na zajęcia;*
c) *informowania, w terminie do dnia 30 września każdego roku, dyrektora szkoły podstawowej, w obwodzie której dziecko mieszka, o realizacji tego obowiązku* [...]*;*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

d) *zapewnienia dziecku warunków nauki* [...] *w przypadku dziecka realizującego obowiązek poza przedszkolem, oddziałem przedszkolnym lub inną formą wychowania przedszkolnego.*

Art. 14b.2.

Kontrolowanie spełniania obowiązku, o którym mowa w art. 14 ust. 3, należy do zadań dyrektora szkoły podstawowej, w obwodzie której mieszka dziecko.

Art. 14b.3.

Dyrektorzy publicznych i niepublicznych przedszkoli i szkół podstawowych, w których zorganizowano oddziały przedszkolne, są obowiązani zawiadomić dyrektora szkoły, w obwodzie której mieszka dziecko, o spełnieniu przez dziecko obowiązku, o którym mowa w art. 14 ust. 3, w tym przedszkolu lub oddziale przedszkolnym oraz o zmianach w tym zakresie.

**Zapis od 1 września 2011**

*Dyrektorzy publicznych i niepublicznych przedszkoli i szkół podstawowych, w których zorganizowano oddziały przedszkolne, oraz nauczyciele prowadzący zajęcia w publicznych i niepublicznych innych formach wychowania przedszkolnego są obowiązani powiadomić dyrektora szkoły, w obwodzie której mieszka dziecko, o spełnieniu przez dziecko obowiązku, o którym mowa w art. 14 ust. 3, odpowiednio w przedszkolu, oddziale przedszkolnym lub innej formie wychowania przedszkolnego oraz o zmianach w tym zakresie.*

Art. 14c.

Osoby prawne i fizyczne mogą prowadzić inne formy wychowania przedszkolnego, o których mowa w przepisach wydanych na podstawie art. l4a ust. 7. Zajęcia w innej formie wychowania przedszkolnego prowadzi nauczyciel posiadający kwalifikacje wymagane od nauczycieli przedszkoli. Przepisy art. 14a ust. 5 stosuje się.

**Od 1 września 2011 w Art. 14c zostanie skreślone ostatnie zdanie**

## Statut przedszkola

Ramowy statut przedszkola wydany został Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 10 grudnia 1999 roku[45] i podobnie jak inne akty prawne dotyczące oświaty został zmodyfikowany Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 9 lutego 2007 roku[46]. Ramowy statut przedszkola jest podstawą do tworzenia statutu przedszkola przez radę pedagogiczną. Przygotowuje ona projekt dokumentu, który następnie przedstawia do uchwalenia radzie przedszkola[47]. Ostateczny kształt

---

[45] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 grudnia 1999 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowego statutu publicznej sześcioletniej szkoły podstawowej i publicznego gimnazjum*, Dz.U. 2000, nr 2, poz. 20.

[46] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lutego 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół*, Dz.U. 2007, nr 35, poz. 222 – lex.pl/serwis/du/2007/0222.htm (dostępny od 8 marca 2011).

[47] *Ustawa z dn. 19 marca 2009 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw*, Dz.U. 2009, nr 56, poz. 458, art. 52, ust. 2.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

praw placówki zaakceptować powinna rada rodziców. Opracowany i uchwalony statut przedstawia się właściwemu kuratorowi oświaty, który może go zatwierdzić lub uchylić dokument częściowo albo w całości[48].

Statut przedszkola określa cele i zadania przedszkola, kompetencje jego organów (dyrektora, rady rodziców itp.) oraz zasady ich współdziałania[49]. W statucie określone są zadania, jakie stoją przed nauczycielami oraz pracownikami pomocniczymi (pomoc nauczyciela, woźna itp.).

Dokument wymaga od grona pedagogicznego położenia nacisku na problemy związane z kontynuacją wychowania domowego oraz przygotowania dzieci do nauki w szkole. Musi wiązać się z wizją przedszkola, w którym zarówno dzieci, jak i dorośli czują się komfortowo i bezpiecznie[50]. Należy wziąć pod uwagę wspomaganie rodziców w opiece, wychowaniu i kształceniu dzieci, zgodnie z ich indywidualnym rozwojem.

Projektowanie statutu przedszkola wymaga uwzględnienie treści *Konwencji o prawach dziecka*, dokumentu Zgromadzenia Narodowego ONZ. Na tej podstawie każde przedszkole, zgodnie ze swymi poglądami na wychowanie, może opracować odpowiedni zestaw praw dziecka. Zawierać on powinien jego prawo do pełnej akceptacji, spokoju, możliwości rozwoju zgodnie z własnym tempem i potrzebami, pomocy w zawieraniu kontaktów interpersonalnych. Nie może pominąć możliwości swobodnej zabawy pod okiem odpowiedzialnych i zaangażowanych osób[51].

Statut służy do określenia, oprócz celów i zadań, nazwy placówki, organizacji pracy, charakteru współpracy z rodzicami. Zaakceptowany w pełni, stanowi bezpośrednią podstawę prawną regulującą funkcjonowanie placówki.

Dokumentem bazowym do tworzenia statutów konkretnych placówek wychowania przedszkolnego jest „Ramowy statut przedszkola publicznego":

§ 1.

1. Statut publicznego przedszkola, zwanego dalej „przedszkolem", określa nazwę przedszkola. Nazwa przedszkola zawiera:
   – określenie „Przedszkole", a w przypadku przedszkola specjalnego, integracyjnego oraz ogólnodostępnego z oddziałami integracyjnymi – odpowiednio określenie „Przedszkole Specjalne", „Przedszkole Integracyjne" oraz „Przedszkole z Oddziałami Integracyjnymi";
   – ustalony przez organ prowadzący numer porządkowy przedszkola, wyrażony cyfrą arabską, jeżeli w danej miejscowości jest więcej niż jedno przedszkole;
   – imię przedszkola, jeżeli imię takie nadano;
   – oznaczenie siedziby przedszkola;

---

[48] Tamże.

[49] *Ramowy statut przedszkola publicznego*, w: „Biblioteczka Reformy, nr 21, MEN o przedszkolach", Warszawa 2000.

[50] J. Karczewska, *Placówki wychowania przedszkolnego*, s. 13.

[51] E. Brańska, *Statut przedszkola. Koncepcja przedszkola odpowiadającego potrzebom dziecka i jego rodziny*, „Wychowanie w Przedszkolu" 2000, nr 4.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

- ewentualne określenie innego niż polski języka nauczania w przedszkolach dla mniejszości narodowych lub grup etnicznych oraz w przedszkolach dwujęzycznych dla mniejszości narodowych lub grup etnicznych;
- w przypadku przedszkola specjalnego – określenie rodzaju niepełnosprawności dzieci.

2. W przypadku filii przedszkola specjalnego nazwa filii zawiera określenie „Filia" oraz nazwę przedszkola specjalnego, któremu filia jest organizacyjnie podporządkowana.
3. Nazwa przedszkola wchodzącego w skład zespołu szkół lub specjalnego ośrodka szkolno-wychowawczego składa się z nazwy zespołu lub ośrodka i nazwy tego przedszkola.
4. Przedszkolu nadaje imię organ prowadzący na wniosek rady przedszkola lub rady pedagogicznej.
5. Nazwa przedszkola jest używana w pełnym brzmieniu. Na pieczęciach może być używany skrót nazwy. Przedszkola z językiem nauczania mniejszości narodowych lub grup etnicznych, oprócz nazwy w języku polskim, mogą używać nazwy w języku danej mniejszości narodowej lub grupy etnicznej.
6. W nazwie przedszkola specjalnego umieszczonej na tablicy urzędowej pomija się określenie „specjalne".

§ 2.

I. Statut przedszkola określa:

1. Cele i zadania przedszkola wynikające z przepisów prawa, w szczególności w zakresie:
   a) udzielania dzieciom pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
   b) organizowania opieki nad dziećmi niepełnosprawnymi;
   c) umożliwiania dzieciom podtrzymywania poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej.
2. Sposób realizacji zadań przedszkola, z uwzględnieniem wspomagania indywidualnego rozwoju dziecka oraz wspomagania rodziny w wychowaniu dziecka i przygotowaniu go do nauki w szkole, a w przypadku dzieci niepełnosprawnych – ze szczególnym uwzględnieniem rodzaju i stopnia niepełnosprawności.
3. Sposób sprawowania opieki nad dziećmi w czasie zajęć w przedszkolu oraz w czasie zajęć poza przedszkolem.
4. Szczegółowe zasady przyprowadzania i odbierania dzieci z przedszkola przez rodziców (prawnych opiekunów) lub upoważnioną przez nich osobę zapewniającą dziecku pełne bezpieczeństwo, z zastrzeżeniem ust. 2.

II. W przedszkolu specjalnym funkcjonującym w specjalnym ośrodku szkolno-wychowawczym dzieci są przyprowadzane i odbierane z przedszkola przez wychowawcę grupy wychowawczej internatu ośrodka.

III. Warunki tworzenia oddziałów w przedszkolach organizujących zajęcia dla mniejszości narodowych lub grup etnicznych określają odrębne przepisy.

§ 3.

Statut przedszkola określa:

1. Szczegółowe kompetencje organów przedszkola, którymi są:
   a) dyrektor przedszkola;
   b) rada pedagogiczna;
   c) rada przedszkola oraz rada rodziców – jeżeli zostały utworzone.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

2. Tryb wyboru członków rady przedszkola.
3. Zasady współdziałania organów przedszkola, zapewniające w szczególności właściwe wykonywanie kompetencji tych organów określonych w przepisach prawa i w statucie przedszkola oraz zapewniające bieżącą wymianę informacji pomiędzy organami przedszkola.
4. Sposób rozwiązywania sporów między organami przedszkola.

§ 4.

Statut przedszkola określa organizację przedszkola, z uwzględnieniem przepisów § 5–7.

§ 5.

1. Podstawową jednostką organizacyjną przedszkola jest oddział obejmujący dzieci w zbliżonym wieku, z uwzględnieniem ich potrzeb, zainteresowań, uzdolnień, rodzaju i stopnia niepełnosprawności.
2. Liczba dzieci w oddziale nie może przekraczać 25, z zastrzeżeniem ust. 3–5.
3. Liczba dzieci w oddziale przedszkola integracyjnego oraz w oddziale integracyjnym w przedszkolu ogólnodostępnym powinna wynosić od 15 do 20, w tym od 3 do 5 dzieci niepełnosprawnych.
4. Liczba dzieci w oddziale przedszkola specjalnego oraz w oddziale specjalnym w przedszkolu ogólnodostępnym powinna wynosić:
   – w przedszkolu (oddziale) dla dzieci niesłyszących i słabo słyszących – od 6 do 8;
   – w przedszkolu (oddziale) dla dzieci niewidomych i słabo widzących – od 6 do 10;
   – w przedszkolu (oddziale) dla dzieci z chorobami przewlekłymi – od 10 do 16;
   – w przedszkolu (oddziale) dla dzieci z zaburzeniami psychicznymi – od 6 do 8;
   – w przedszkolu (oddziale) dla dzieci z niepełnosprawnością ruchową – od 8 do 12;
   – w przedszkolu (oddziale) dla dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym – od 6 do 10;
   – w przedszkolu (oddziale) dla dzieci z autyzmem i z niepełnosprawnościami sprzężonymi – od 2 do 4.
5. W uzasadnionych przypadkach, za zgodą organu prowadzącego przedszkole, liczba dzieci w oddziale może być niższa od liczby określonej w ust. 4.

§ 6.

1. Praca wychowawczo-dydaktyczna i opiekuńcza prowadzona jest na podstawie programu wychowania przedszkolnego.
2. Godzina zajęć w przedszkolu trwa 60 minut.
3. Czas trwania zajęć prowadzonych dodatkowo, w szczególności zajęć umuzykalniających, nauki języka obcego, nauki religii i zajęć rewalidacyjnych, powinien być dostosowany do możliwości rozwojowych dzieci i wynosić:
   – z dziećmi w wieku 3–4 lat – około 15 minut;
   – z dziećmi w wieku 5–6 lat – około 30 minut.
4. W przedszkolu mogą być organizowane zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze dla dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim, na zasadach określonych w odrębnych przepisach.
5. Sposób dokumentowania zajęć prowadzonych w przedszkolu określają odrębne przepisy.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

§ 7.

1. Przedszkole może być jedno- lub wielooddziałowe.
2. W uzasadnionych przypadkach poszczególne oddziały, nie więcej jednak niż 6 oddziałów, mogą być zlokalizowane w różnych miejscach, jeżeli organ prowadzący zapewni dyrektorowi przedszkola warunki sprawowania bezpośredniego nadzoru nad tymi oddziałami.

§ 8.

1. Szczegółową organizację wychowania, nauczania i opieki w danym roku szkolnym określa arkusz organizacji przedszkola opracowany przez dyrektora przedszkola. Arkusz organizacji przedszkola zatwierdza organ prowadzący.
2. W arkuszu organizacji przedszkola określa się w szczególności:
   a) czas pracy poszczególnych oddziałów;
   b) liczbę pracowników przedszkola, w tym pracowników zajmujących stanowiska kierownicze;
   c) ogólną liczbę godzin pracy finansowanych ze środków przydzielonych przez organ prowadzący przedszkole.

§ 9.

1. Organizację pracy przedszkola określa ramowy rozkład dnia ustalony przez dyrektora przedszkola na wniosek rady pedagogicznej, z uwzględnieniem zasad ochrony zdrowia i higieny pracy, zasady określonej w § 5 ust. 2–5 oraz oczekiwań rodziców (prawnych opiekunów).
2. Na podstawie ramowego rozkładu dnia nauczyciel (nauczyciele), któremu powierzono opiekę nad danym oddziałem, ustala dla tego oddziału szczegółowy rozkład dnia, z uwzględnieniem potrzeb i zainteresowań dzieci.

§ 10.

1. Przedszkole funkcjonuje przez cały rok szkolny, z wyjątkiem przerw ustalonych przez organ prowadzący, zgodnie z ust. 2 pkt 2.
2. Statut przedszkola określa:
   – dzienny czas pracy przedszkola ustalony przez organ prowadzący na wniosek dyrektora przedszkola i rady przedszkola, w tym czas przeznaczony na realizację podstawy programowej wychowania przedszkolnego, nie krótszy niż 5 godzin dziennie;
   – terminy przerw w pracy przedszkola ustalone przez organ prowadzący na wniosek dyrektora przedszkola i rady przedszkola;
   – dodatkowe informacje o organizacji pracy przedszkola;
   – zasady odpłatności za pobyt dzieci w przedszkolu i odpłatności za korzystanie z wyżywienia przez pracowników, ustalone przez organ prowadzący.

§ 11.

Statut przedszkola określa zakres zadań nauczycieli oraz innych pracowników, z uwzględnieniem przepisów § 12–15.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

§ 12.

1. W przedszkolu:
   – liczącym co najmniej 6 oddziałów lub
   – posiadającym oddziały zlokalizowane w różnych miejscach albo
   – w którym co najmniej 2 oddziały pracują dłużej niż 10 godzin dziennie, może być utworzone stanowisko wicedyrektora przedszkola.
2. Dyrektor przedszkola, za zgodą organu prowadzącego, może utworzyć stanowisko wicedyrektora w innych przypadkach niż określone w ust. 1, a także, za zgodą organu prowadzącego, może tworzyć inne stanowiska kierownicze.

§ 13.

1. Dyrektor przedszkola powierza poszczególne oddziały opiece jednego lub dwu nauczycieli zależnie od czasu pracy oddziału lub realizowanych zadań oraz z uwzględnieniem propozycji rodziców (prawnych opiekunów).
2. Dla zapewnienia ciągłości i skuteczności pracy wychowawczej i dydaktycznej wskazane jest, aby nauczyciel/e opiekował/li się danym oddziałem przez cały okres uczęszczania dzieci do przedszkola.

§ 14.

1. W przedszkolu integracyjnym i w przedszkolu ogólnodostępnym z oddziałami integracyjnymi zatrudnia się dodatkowo nauczycieli posiadających specjalne przygotowanie pedagogiczne oraz specjalistów prowadzących zajęcia rewalidacyjne.
2. W przedszkolu specjalnym dla dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym, z niepełnosprawnością ruchową, z autyzmem i z niepełnosprawnościami sprzężonymi zatrudnia się pomoc nauczyciela.

§ 15.

1. Statut przedszkola określa szczegółowo zakres zadań nauczycieli związanych z:
   – współdziałaniem z rodzicami (prawnymi opiekunami) w sprawach wychowania i nauczania dzieci, z uwzględnieniem prawa rodziców (prawnych opiekunów) do znajomości zadań wynikających w szczególności z programu wychowania przedszkolnego realizowanego w danym oddziale i uzyskiwania informacji dotyczących dziecka, jego zachowania i rozwoju;
   – planowaniem i prowadzeniem pracy wychowawczo-dydaktycznej oraz odpowiedzialnością za jej jakość;
   – prowadzeniem obserwacji pedagogicznych mających na celu poznanie i zabezpieczenie potrzeb rozwojowych dzieci oraz dokumentowaniem tych obserwacji;
   – współpracą ze specjalistami świadczącymi pomoc psychologiczno-pedagogiczną, opiekę zdrowotną i inną.
2. Statut przedszkola ponadto określa formy współdziałania, o których mowa w ust. 1 pkt 1, oraz częstotliwość organizowania stałych spotkań z rodzicami (prawnymi opiekunami).

§ 16.

1. Do przedszkola uczęszczają dzieci w wieku od 3 do 6 lat, z zastrzeżeniem ust. 2.
2. Dziecko, któremu odroczono rozpoczęcie spełniania obowiązku szkolnego, może uczęszczać do przedszkola do końca roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym kończy 10 lat.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

3. Statut przedszkola określa szczegółowe zasady rekrutacji dzieci do przedszkola oraz ich prawa i obowiązki, w tym:
   – warunki pobytu w przedszkolu zapewniające dzieciom bezpieczeństwo, ochronę przed przemocą, ochronę i poszanowanie ich godności osobistej oraz życzliwe i podmiotowe traktowanie;
   – przypadki, w których dyrektor przedszkola może skreślić dziecko z listy wychowanków.

§ 17.

1. Przedszkole prowadzi i przechowuje dokumentację, zgodnie z odrębnymi przepisami.
2. Zasady gospodarki finansowej przedszkola określają odrębne przepisy[52].

Statut powinien mieć nowelizowane zapisy w przypadku zmian, jeśli takie nastąpią w placówce przedszkolnej. Nowelizacja statutu polega na uchyleniu jego niektórych przepisów, zastąpieniu niektórych z nich przepisami o innej treści lub innym brzmieniu, a także na dodaniu nowych, które dotychczas nie wystąpiły.

Zmiany mogą być również związane z tworzeniem nowych oddziałów przedszkolnych lub z nadaniem placówce przedszkola patrona. Stronami inicjującymi zmiany statutu mogą być dyrektor przedszkola, organ sprawujący nadzór, przewodniczący rady przedszkola oraz co najmniej 1/3 nauczycieli wchodzących w skład rady pedagogicznej.

Statut przedszkola musi zostać ogłoszony i udostępniony wszystkim zainteresowanym. Placówki przedszkolne zazwyczaj umieszczają go na stronie internetowej, w holu przedszkola lub wręczają rodzicom podczas zapisu dziecka do przedszkola.

Ostatnio dostrzega się wzrost populacji dzieci, które powinny mieć możliwość objęcia ich edukacją przedszkolną. Odpowiadając na potrzeby wyrównywania szans edukacyjnych wszystkich dzieci, opracowano dokument, który reguluje powołanie placówek innych niż instytucje przedszkole. Dnia 27 maja 2009 roku „Ministerstwo Edukacji Narodowej wydało Rozporządzenie w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania”[53].

Rozporządzenie obowiązuje od września 2009 roku, co oznacza, że powoływanie nowych palcówek musi się odbywać na ustalonych zasadach. A oto najistotniejsze zapisy tego rozporządzenia:

§ 1.

Wychowanie przedszkolne może być prowadzone w następujących, innych niż przedszkola i oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych, formach:

[52] Dz.U. 2001, nr 61, poz. 624.

[53] *Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 27 maja 2009 r. w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania*, Dz.U. 2009, nr 83, poz. 693.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

1) punktach przedszkolnych, zwanych dalej „punktami", w których zajęcia są prowadzone przez cały rok szkolny, z wyjątkiem przerw ustalonych przez organ prowadzący;
2) zespołach wychowania przedszkolnego, zwanych dalej „zespołami", w których zajęcia są prowadzone przez cały rok szkolny w niektóre dni tygodnia, z wyjątkiem przerw ustalonych przez organ prowadzący.

§ 2.

Warunkiem utworzenia punktu lub zespołu jest:

1. uzyskanie przez organ prowadzący pozytywnych opinii państwowego powiatowego inspektora sanitarnego oraz komendanta powiatowego (miejskiego) Państwowej Straży Pożarnej o zapewnieniu w lokalu, w którym mają być prowadzone zajęcia w ramach punktu lub zespołu, bezpiecznych i higienicznych warunków pobytu dzieci [...];
2. wyposażenie lokalu, o którym jest mowa w pkt. 1, w sprzęt i pomoce dydaktyczne niezbędne do realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego.

§ 5.

Organ prowadzący punkt lub zespół ustala jego organizację, określając w szczególności:

1. nazwę punktu lub zespołu i miejsce jego prowadzenia;
2. cele i zadania punktu lub zespołu oraz sposób ich realizacji, z uwzględnieniem wspomagania indywidualnego rozwoju dziecka oraz wspomagania rodziny w wychowaniu dziecka i przygotowaniu go do nauki w szkole, a w przypadku dzieci niepełnosprawnych – ze szczególnym uwzględnieniem rodzaju i stopnia niepełnosprawności;
3. dzienny wymiar godzin zajęć w punkcie lub zespole, w tym wymiar godzin zajęć, w czasie których jest realizowana podstawa programowa wychowania przedszkolnego, a w przypadku zespołu również dni tygodnia, w których są prowadzone zajęcia;
4. warunki przyjmowania dzieci na zajęcia w punkcie lub zespole;
5. prawa i obowiązki wychowanków punktu lub zespołu, w tym:
   – warunki pobytu dzieci w punkcie lub zespole zapewniające im bezpieczeństwo,
   – przypadki, w których organ prowadzący może skreślić dziecko z listy wychowanków punktu lub zespołu;
6. sposób sprawowania opieki nad dziećmi w czasie zajęć;
7. warunki przyprowadzania dzieci na zajęcia i odbierania z nich przez rodziców (prawnych opiekunów) lub upoważnioną przez nich osobę zapewniającą dziecku pełne bezpieczeństwo;
8. warunki organizowania zajęć dodatkowych, wykraczających poza zakres podstawy programowej wychowania przedszkolnego;
9. terminy przerw w pracy punktu lub zespołu;
10. zakres zadań nauczycieli prowadzących zajęcia w punkcie lub zespole, związanych z:
    – współdziałaniem z rodzicami (prawnymi opiekunami) w sprawach wychowania i nauczania dzieci, z uwzględnieniem prawa rodziców (prawnych opiekunów) do znajomości treści zawartych w programie wychowania przedszkolnego realizowanym w punkcie lub zespole oraz uzyskiwania informacji dotyczących dziecka, jego zachowania i rozwoju,
    – zachowaniem właściwej jakości pracy wychowawczo-dydaktycznej,
    – prowadzeniem obserwacji pedagogicznych mających na celu poznanie możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci oraz dokumentowaniem tych obserwacji,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

– przeprowadzeniem, w roku szkolnym poprzedzającym rok szkolny, w którym możliwe jest rozpoczęcie przez dziecko nauki w szkole podstawowej, diagnozy gotowości do podjęcia nauki w szkole,
– współpracą ze specjalistami świadczącymi dzieciom pomoc psychologiczno-pedagogiczną lub opiekę zdrowotną.

§ 6.

Zajęcia w punktach i zespołach mogą być prowadzone w grupach liczących od 3 do 25 dzieci.

§ 7.

Minimalny dzienny wymiar godzin zajęć prowadzonych w punkcie lub zespole, w czasie których jest realizowana podstawa programowa wychowania przedszkolnego, wynosi 3 godziny, a minimalny tygodniowy wymiar godzin tych zajęć wynosi:
– w grupie liczącej od 3 do 15 dzieci – 12 godzin,
– w grupie liczącej od 16 do 19 dzieci – 16 godzin,
– w grupie liczącej od 20 do 25 dzieci – 20 godzin.

§ 8.

Nauczyciel prowadzący zajęcia w punkcie lub zespole realizuje program wychowania przedszkolnego.

§ 9.

W zajęciach prowadzonych w punkcie lub zespole mogą uczestniczyć rodzice (prawni opiekunowie) dzieci uczęszczających na zajęcia lub inni pełnoletni członkowie ich rodzin upoważnieni przez rodziców (prawnych opiekunów).

§ 10.

Nauczyciel prowadzący zajęcia w punkcie lub zespole współpracuje z rodzinami dzieci uczęszczających na zajęcia, w szczególności przez:
1) korzystanie z pomocy rodziców (prawnych opiekunów) lub innych pełnoletnich członków rodzin dzieci, upoważnionych przez rodziców (prawnych opiekunów), w sprawowaniu opieki nad dziećmi w czasie prowadzenia zajęć;
2) prowadzenie konsultacji i udzielanie porad rodzicom (prawnym opiekunom) w zakresie pracy z dziećmi.

§ 11.

1) Nauczyciele prowadzący zajęcia w punkcie lub zespole oraz inne osoby wykonujące pracę w punkcie lub zespole powinni posiadać orzeczenie lekarskie o braku przeciwwskazań do wykonywania tych prac, wydane zgodnie z przepisami o zapobieganiu oraz zwalczaniu zakażeń i chorób zakaźnych u ludzi.
2) Wymóg określony w ust. 1 stosuje się odpowiednio do osób, o których mowa w § 9, uczestniczących w zajęciach prowadzonych w punkcie lub zespole.

§ 12.

1) Przebieg działalności wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi w punkcie lub zespole w danym roku szkolnym jest dokumentowany w dzienniku zajęć punktu lub zespołu.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

2) W dzienniku zajęć punktu lub zespołu wpisuje się nazwiska i imiona dzieci uczęszczających na zajęcia, daty i miejsca ich urodzenia, nazwiska i imiona rodziców (prawnych opiekunów) i adresy ich zamieszkania. W dzienniku zajęć odnotowuje się obecność dzieci na zajęciach wychowawczo-dydaktycznych.
3) Nauczyciel potwierdza podpisem w dzienniku zajęć punktu lub zespołu przeprowadzenie zajęć wychowawczo-dydaktycznych w danym dniu.

§ 13.

Rozporządzenie wchodzi w życie z dniem 1 września 2009 roku.

Przedstawione tu akty prawne mają najistotniejsze znaczenie w praktycznej działalności przedszkoli. Nie sposób pominąć też Konwencji o prawach dziecka, Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, Europejskiej Karty Społecznej oraz Ustawy o systemie oświaty.

Na stronach internetowych MEN pojawiają się komunikaty o zmianach rozporządzeń dotyczących funkcjonowania instytucji przedszkolnych. Nauczyciele mają więc obowiązek na bieżąco śledzić zachodzące zmiany i dostosowywać je do aktualnych wymagań w pracy z dziećmi.

# Organizacja i zasady funkcjonowania instytucji przedszkolnych

## Uwagi wstępne

Pierwsze lata życia dziecka decydują o jego rozwoju i dalszych losach. Wtedy właśnie kształtują się jego możliwości intelektualne i rozwija większość wrodzonych predyspozycji, w tym także zdolność uczenia się. Dlatego na tym etapie wszelkie działania edukacyjne, wychowawcze, stymulowanie rozwoju intelektualnego i społecznego dziecka przynoszą najlepsze rezultaty. Jest to również najlepszy okres na zapobieganie ewentualnym trudnościom w nauce – niwelowanie dysharmonii rozwojowych, terapię zaburzeń i wyrównywanie zaniedbań środowiskowych. Postawy i umiejętności, jakie małe dzieci wynoszą z przedszkola, procentują w szkole lepszymi wynikami w nauce, a w dorosłym życiu – lepszym funkcjonowaniem społecznym i zawodowym. Zapewnienie lepszego dostępu najmłodszych dzieci do edukacji to najskuteczniejszy sposób na wyrównywanie szans edukacyjnych[54].

Koniecznością współczesnych czasów staje się zapewnienie każdemu dziecku udziału w wychowaniu przedszkolnym, aby umożliwić mu pełne wykorzystanie szans rozwoju w jego tzw. złotym wieku.

[54] *Podstawa programowa wraz z komentarzami*, t. 1: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, Warszawa 2009, s. 14.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Zasady organizacji przedszkola publicznego określa Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 21 maja 2001 roku[55]. Przedszkole publiczne to takie, które prowadzi bezpłatne nauczanie i wychowanie w zakresie co najmniej podstawy programowej wychowania przedszkolnego, której czas realizacji nie może być krótszy niż pięć godzin dziennie[56].

Przedszkole przeprowadza rekrutację dzieci, opierając się na zasadzie powszechnej dostępności, i zatrudnia nauczycieli mających kwalifikacje określone w odrębnych przepisach. Ustalony przez MEN program określa normatyw budynku i ogrodu przedszkolnego, które stanowią integralną całość.

Nad funkcjonowaniem placówki przedszkolnej sprawuje nadzór organ prowadzący przedszkole, którego zadania określa art. 5 ust. 7 ustawy o systemie oświaty. Organ prowadzący przedszkole sprawuje nadzór nad jego działalnością w zakresie spraw finansowych, administracyjnych oraz dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. Organ prowadzący przedszkole oraz kadra pedagogiczna odpowiadająca za pracę wychowawczą, dydaktyczną i opiekuńczą dbają o zgodność działania przedszkola z jego statutem, z uwzględnieniem praw dziecka, co wiąże się ściśle z Konwencją o prawach dziecka, którą Polska ratyfikowała 30 kwietnia 1991 roku[57].

Organizację przedszkola określa statut przedszkola uchwalony przez radę przedszkola, na podstawie projektu przygotowanego przez radę pedagogiczną. Statut publicznego przedszkola określa nazwę przedszkola, cele i zadania przedszkola wynikające z przepisów prawa[58], szczegółowe kompetencje organów przedszkola (dyrektora przedszkola, wicedyrektora, rady pedagogicznej, rady przedszkola, rady rodziców), zasady współdziałania organów przedszkola oraz częstotliwość organizowania stałych spotkań z rodzicami (prawnymi opiekunami), szczegółowe zasady rekrutacji dzieci do przedszkola oraz ich prawa i obowiązki. W statucie jest również określona organizacja przedszkola (liczba oddziałów, jednostka pracy nauczyciela, zajęcia dodatkowe i czas na nie przeznaczony).

Szczegółową organizację wychowania, nauczania i opieki w danym roku szkolnym określa arkusz organizacji przedszkola, opracowywany przez dyrektora przedszkola i zatwierdzany przez organ prowadzący. Określa się w nim w szczególności czas pracy poszczególnych oddziałów, liczbę pracowników przedszkola, w tym pracowników zajmujących stanowiska kierownicze, ogólną liczbę godzin pracy finansowanych ze środków przydzielonych przez organ prowadzący przedszkole.

Organizację pracy przedszkola normuje również ramowy rozkład dnia, ustalony przez dyrektora przedszkola na wniosek rady pedagogicznej, z uwzględnieniem zasad ochrony zdrowia i higieny pracy oraz propozycji i oczekiwań rodziców (praw-

---

[55] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 roku w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół*, Dz.U. 2001, nr 61, poz. 624.

[56] Tamże, § 10.

[57] Dz.U. 1991, nr 120 , poz. 526.

[58] Tamże, § 2.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

nych opiekunów). Na podstawie tego rozkładu nauczyciele, którym powierzono opiekę nad danymi oddziałami, ustalają szczegółowe rozkłady dnia, z uwzględnieniem potrzeb i zainteresowań dzieci.

W myśl rozporządzenia, praca wychowawczo-dydaktyczna i opiekuńcza prowadzona jest na podstawie programu wychowania przedszkolnego, a godzina zajęć w przedszkolu trwa około 60 minut. Czas trwania zajęć prowadzonych dodatkowo, w szczególności zajęć umuzykalniających, nauki języka obcego, religii i zajęć rewalidacyjnych, powinien być dostosowany do możliwości rozwojowych dzieci i wynosić: z dziećmi w wieku 3–4 lat – około 15 minut, a z dziećmi w wieku 5–6 lat – około 30 minut. Sposób dokumentowania zajęć prowadzonych w przedszkolu określają odrębne przepisy[59].

Przedszkole może być jedno- lub wielooddziałowe, a w uzasadnionych przypadkach poszczególne oddziały (nie więcej jednak niż sześć) mogą być zlokalizowane w różnych miejscach, jeśli organ prowadzący zapewni dyrektorowi przedszkola warunki sprawowania nad nimi bezpośredniego nadzoru[60].

Przedszkole funkcjonuje przez cały rok szkolny, z wyjątkiem przerw ustalonych przez organ prowadzący. W statucie przedszkola określony jest dzienny czas pracy placówki, również ustalony przez organ prowadzący na wniosek dyrektora przedszkola i rady pedagogicznej, oraz terminy przerw w pracy przedszkola, dodatkowe informacje o jej organizacji, zasady odpłatności za pobyt dzieci w placówce i odpłatności za korzystanie z wyżywienia przez pracowników, ustalone przez organ prowadzący[61].

Każda placówka opracowuje koncepcję funkcjonowania i rozwoju przedszkola, czyli politykę jakości pracy. Podstawą koncepcji jest wieloaspektowa analiza czynników wewnętrznych i zewnętrznych wpływających na kształt dokumentu. Ułatwia to określenie kierunków rozwoju, odpowiednią organizację i koordynację pracy. Podstawą koncepcji jest wizja, czyli wynikający z wyznawanych wartości pozytywny obraz konkretnego przedszkola[62].

Szczególnie obecnie, gdy na rynku usług edukacyjnych panuje duża konkurencja, przedszkola starają się przedstawiać swoim klientom, czyli rodzicom i dzieciom, szczególnie atrakcyjną ofertę edukacyjną, uwzględniającą ich opinie i oczekiwania wobec placówki. Dlatego też wiele placówek tworzy plan promocji, którego celem jest wypracowanie takich działań, które wykreują i wzmocnią wizerunek placówki oraz utrwalą go w świadomości rodziców, dzieci i środowiska. Promocja ta wiąże się ściśle z przedszkolnym kalendarzem i imprezami, z którymi placówka „wychodzi" do środowiska (programy i zajęcia adaptacyjne, uroczystości z udziałem członków rodziny, imprezy integracyjne, konkursy).

---

[59] Tamże, § 6.

[60] Tamże, § 7.

[61] Tamże, § 10.

[62] D. Elsner, *Jak napisać koncepcję funkcjonowania i rozwoju przedszkola?*, „Wychowanie w Przedszkolu" 2010, nr 3, s. 141.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Współczesne przedszkola tworzą własny system identyfikacji, na który składają się nazwa i logo przedszkola, tablice informacyjne, witryny internetowe, papiery z firmowym nadrukiem, plakaty reklamowe, foldery i inne materiały promujące placówki w środowisku.

Obecnie istnieją inne formy wychowania przedszkolnego, które mogą być organizowane dla dzieci w wieku 3–5 lat, w miejscu możliwie najbliższym miejsca ich zamieszkania. Punkty przedszkolne i zespoły wychowania przedszkolnego mogą zakładać gminy, osoby prawne, organizacje pozarządowe, stowarzyszenia, fundacje, związki wyznaniowe oraz osoby fizyczne, które nie muszą legitymować się wykształceniem pedagogicznym, lecz muszą zatrudnić nauczycieli mających kwalifikacje pedagogiczne wymagane do pracy w przedszkolu. Nadzór pedagogiczny, podobnie jak nad publicznymi formami wychowania przedszkolnego, sprawuje kurator oświaty.

Przez lata zadania przedszkola koncentrowały się wokół wszechstronnego wychowania, obecnie zaś mówi się o wychowaniu wielostronnym. Funkcja środowiska, jaką pełni przedszkole, obejmuje bowiem integralnie rozwój indywidualny dziecka, opiekę, wychowanie, dbałość o jego zdrowie, bezpieczeństwo oraz rozwój zdolności uczenia się jako wymóg przygotowania go do szkoły. W jej ramach mieści się również współpraca z rodziną, szkołą i środowiskiem lokalnym.

Wszelkie możliwości rozwoju stwarza dzieciom praca wychowawczo-dydaktyczna. Organizowane sytuacje edukacyjne i wychowawcze mają na celu rozbudzenie u wychowanków aktywności poznawczej, motywacji do zdobywania wiedzy i poszukiwania jej w różnych dostępnych źródłach, jak również rozwijanie twórczej inwencji, otwartości i tolerancji wobec innych ludzi oraz kształtowanie umiejętności radzenia sobie ze stresem i lękiem.

Wszystkie działania w stosunku do dzieci podejmowane są w ścisłej współpracy z rodzicami dziecka, osobami mu najbliższymi. Jest to szczególnie ważne, ponieważ wychowanie i kształtowanie umiejętności dziecka jest procesem długotrwałym, wieloletnim i nade wszystko wymaga systematyczności oraz konsekwencji w kierowaniu dzieckiem w sposób jednolity, zarówno w domu, jak i w przedszkolu. Należy tu wspomnieć o udziale pracowników instytucji, świadczących pomoc rodzinie oraz o ośrodkach kulturalno-oświatowych.

Wszystkie placówki wychowania przedszkolnego podlegają ustawowo obowiązkowi realizacji podstawy programowej. Organizowany w przedszkolach i w ramach innych form wychowania przedszkolnego proces dydaktyczno-wychowawczy opiera się na:

– odzwierciedleniu lokalnych potrzeb (rodziców, wychowanków, instytucji, ośrodków kulturalno-oświatowych) w pracy placówki;
– przeniesieniu punktu ciężkości z nauczania i wychowania, prowadzonego w obrębie placówki, na zdobywanie wiedzy i umiejętności przez dzieci poprzez bezpośrednie doświadczenia w środowisku naturalnym i w najbliższym otoczeniu społeczno-przyrodniczym (wycieczki, imprezy wewnątrzprzedszkolne i środowiskowe, spotkania z ciekawymi ludźmi, reprezentującymi różne zawody itd.);

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

– ścisłej współpracy z domem rodzinnym oraz z instytucjami świadczącymi pomoc dziecku i rodzinie (specjaliści i terapeuci z poradni psychologiczno-pedagogicznych, służba zdrowia, instytucje wspomagające przedszkola);
– wykorzystywaniu w pracy z dzieckiem twórczych metod dochodzenia do wiedzy.

Właściwą realizację wskazanych założeń (celów) wspomaga:
– klimat akceptacji i bezpieczeństwa;
– odpowiednio wykwalifikowana kadra pedagogiczna, uczestnicząca w ustawicznym kształceniu;
– wykorzystywanie w pracy z dziećmi twórczych i aktywizujących metod, z uwzględnieniem możliwości dzieci;
– konstruktywna współpraca przedszkola z rodzicami, oparta na partnerstwie oraz jedności celów i zadań;
– ożywiona współpraca ze środowiskiem lokalnym;
– różnorodna oferta dodatkowych zajęć dla dzieci;
– warunki lokalowe i wyposażenie placówki.

Dzieci w wyniku kilkuletniego pobytu w przedszkolu są aktywne, sprawne, uspołecznione, potrafią rozwiązywać na miarę swoich możliwości problemy, wykazują się radosną, otwartą na potrzeby innych postawą, nabywają wiedzę i umiejętności niezbędne do powodzenia w starcie szkolnym. Opracowane i wdrażane programy adaptacyjne umożliwiają dzieciom łagodne wejście w nową rolę ucznia[63].

## Warunki przyjmowania i wybór placówki przedszkolnej

Przedszkola publiczne prowadzą rekrutację według zasady powszechnej dostępności. W dużych miastach realizuje się rekrutację przy wsparciu systemu elektronicznego. Rodzice dzieci zapisywanych do przedszkoli mogą się ubiegać o przyjęcie dziecka do trzech wybranych przez siebie przedszkoli, a ich listę układają według własnych preferencji. Przedszkole umieszczone na niej najwyżej jest przedszkolem tzw. pierwszego wyboru, gdzie rodzice zanoszą podanie o przyjęcie dziecka do placówki.

Dzieci z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego przyjmowane są do przedszkoli bez pomocy systemu elektronicznego, tzw. metodą tradycyjną. Rodzice lub opiekunowie tych dzieci składają wniosek o przyjęcie dziecka bezpośrednio do przedszkola.

Rodzice decydują o wyborze przedszkola. Korzystają przede wszystkim z placówek znajdujących się na terenie swojej gminy (dzieci spoza danej gminy mogą zostać przyjęte po całkowitym zakończeniu rekrutacji do placówek dysponujących wolnymi miejscami).

Głównym kryterium przyjęcia jest wiek dziecka – ukończone 3 lata. Dopuszcza się, w szczególnych przypadkach, za zgodą dyrektora przedszkola, przyjmowanie

[63] *Sześciolatki w Polsce*. *Raport z badań*, red. A. Kopik, Kielce 2007, s. 7.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

dzieci młodszych, które ukończyły 2,5 roku. Zmiana ta wprowadzona w 2003 roku wychodzi naprzeciw tym rodzicom, których charakter pracy nie pozwala na pozostanie w domu z dzieckiem do trzeciego roku życia. Niemniej rodzice dwuipółlatków mogą się starać o zapisanie ich dzieci do przedszkola po rekrutacji uzupełniającej, w miarę wolnych miejsc w placówce.

Obecnie w Polsce zaznacza się niewystarczająca liczba miejsc dla dzieci w wieku przedszkolnym, dlatego też przedszkola stosują szczególne preferencje w przyjęciu dzieci w wieku 5–6 lat. Dotyczy to także matek lub ojców samotnie wychowujących dzieci oraz rodziców, których dziecko jest niepełnosprawne[64].

## Podział na grupy – kryterium wieku

Typowym rozwiązaniem stosowanym w systemie przedszkolnym jest podział na grupy według kryterium wieku. Większość przedszkoli dzieli się na cztery oddziały: trzylatków, czterolatków, pięciolatków i sześciolatków. Dopuszczalny i stosowany w niektórych przedszkolach jest również inny podział na grupy, który uwzględnia potrzeby dzieci, ich zainteresowania i uzdolnienia. W przedszkolach integracyjnych dobór dzieci do grup zależy od stopnia ich niepełnosprawności.

W niektórych przypadkach, na życzenie rodziców, możliwe jest łączenie dzieci w różnym wieku. Często starsze dzieci działają stymulująco na rozwój dzieci młodszych.

Na terenach wiejskich, ze względu na małą liczbę dzieci, stosowane jest grupowanie różnowiekowe. Najczęściej jest to podział na dwa oddziały dzieci młodszych, trzy- i czteroletnich, oraz starszych: pięcio- i sześciolatków.

W oddziale specjalnym istnieją bardziej zróżnicowane liczebności dzieci, w zależności od rodzaju ich niepełnosprawności: od 6 do 8 w oddziale dla dzieci niesłyszących i słabosłyszących, od 6 do 10 w oddziale dla dzieci niewidomych i słabowidzących, od 10 do 16 w oddziale dla dzieci z chorobami przewlekłymi, od 6 do 8 w oddziale dla dzieci z zaburzeniami psychicznymi, od 8 do 12 w oddziale dla dzieci z niepełnosprawnością ruchową, od 6 do 10 w oddziale dla dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym, od 2 do 4 w oddziale dla dzieci z autyzmem i z niepełnosprawnościami sprzężonymi. W uzasadnionych przypadkach liczba dzieci w oddziale specjalnym może być jeszcze niższa, o ile zgodzi się na to organ prowadzący przedszkole[65].

---

[64] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 lutego 2004 roku w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do szkół publicznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych*, Dz.U. 2004, nr 26, poz. 232, ze zmianami z 20 lutego 2009 roku: Rozporządzenie zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do szkół publicznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych.

[65] *Ramowy statut przedszkola do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół*, Dz.U. 2001, nr 61, poz. 624, § 5 zał. nr 1.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Jedną grupą wiekową opiekuje się dwóch nauczycieli, którzy mogą ją prowadzić przez czteroletni pobyt dziecka w przedszkolu. Zależy to od organizacji placówki oraz od decyzji dyrekcji przedszkola.

W przedszkolu integracyjnym oraz ogólnodostępnym z oddziałami integracyjnymi zatrudnia się dodatkowo nauczycieli wspomagających, mających specjalne przygotowanie pedagogiczne, a także specjalistów, którzy prowadzą zajęcia rewalidacyjne.

Dzieci pięcio- i sześcioletnie, które ze względu na stan zdrowia otrzymały z poradni psychologiczno-pedagogicznej orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania w miejscu zamieszkania, korzystają z tej formy edukacji w wymiarze od czterech do sześciu godzin tygodniowo[66].

## Organizacja czasu w przedszkolu

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego zaleca określony sposób zagospodarowania czasu pobytu dzieci w przedszkolu: 1/5 czasu należy przeznaczyć na swobodne zabawy dzieci, 1/5 na pobyt na powietrzu, 1/5 na zajęcia typu dydaktycznego. Pozostały czas (2/5) nauczyciel wykorzystuje na czynności opiekuńcze oraz organizacyjne. Proporcje organizowania czasu zajęć mają na celu prawidłowy rozwój psychoruchowy oraz odpowiedni przebieg wychowania i kształcenia dziecka.

Organizację pracy danego przedszkola określa ramowy rozkład dnia, ustalony przez dyrektora przedszkola, uwzględniający jednak oczekiwania rodziców. Bierze on pod uwagę zaspokajanie wszystkich potrzeb dziecka, takich jak zabawa, nauka, pobyt na świeżym powietrzu, odpoczynek itp.

## Organizacja roku

Przedszkola funkcjonują przez cały rok szkolny, z wyjątkiem przerw ustalonych przez organ prowadzący na wniosek dyrektora przedszkola, uwzględniający potrzeby rodziców w tym zakresie.

Oddziały przedszkolne przy szkołach podstawowych funkcjonują przez cały rok szkolny, z wyjątkiem przerw ustalonych przez organ prowadzący.

Zespoły wychowania przedszkolnego zaliczane do innych form funkcjonują tylko w wybrane dni tygodnia. W przypadku punktu przedszkolnego zajęcia z dziećmi prowadzone są przez cały rok szkolny, z wyjątkiem przerw ustalonych przez organ prowadzący.

---

[66] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 roku w sprawie sposobu i trybu organizowania indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży*, Dz.U. 2008, nr 175, poz. 1086.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

## Projektowanie sytuacji edukacyjnych w przedszkolu

Praca nauczyciela i organizowanie zajęć z dziećmi to czynność wymagająca od nauczyciela ciągłego poszukiwania nowych rozwiązań. Projektowanie działań przebiega w czasie i wymaga starannego zaplanowania. Według W. Okonia plan pracy pedagogicznej to opis zamierzonych działań, który wymaga odpowiedniego doboru czynności, treści i warunków umożliwiających osiągnięcie zamierzonych celów. Główne elementy takiego postępowania to:

– precyzyjne ustalenie celu działań;
– dobór czynności, treści i środków;
– określenie warunków niezbędnych do osiągnięcia celu;
– ułożenie harmonogramu działań[67].

Sytuacja edukacyjna jest układem ludzi, rzeczy i zadań powiązanych jednością miejsca i czasu, gdzie nauczyciel tworzy celowe działania, które mają zaskoczyć dzieci i być impulsem do działania, dostarczać dzieciom nowych, ciekawych i przyjemnych przeżyć oraz dawać poczucie bezpieczeństwa.

Kierunki działań dzieci nie zawsze dadzą się przewidzieć, lecz sytuacje edukacyjne pozwalają im się uczyć i gromadzić nowe doświadczenia. Nauczyciel musi wykazać się intuicją, aby rozumieć dziecko, wiedzieć, kiedy trzeba zadziałać, a kiedy powstrzymać się od ingerencji. Wymaga to dużej wrażliwości i taktu. Dziecku trzeba pomóc, pokierować jego uwagą i utrzymać ją na właściwym poziomie. Sam nauczyciel musi być zdolny do odkrywania wielu dróg, aby poprowadzić nimi także swoich podopiecznych[68].

## Tygodniowy i dzienny rozkład zajęć

Minimalny czas pracy przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach wynosi pięć godzin dziennie. Większość przedszkoli pracuje około dziewięciu godzin dziennie. Przedszkola czynne są przez pięć dni w tygodniu. W ciągu dnia dzieci uczestniczą w zajęciach organizowanych lub inspirowanych przez nauczyciela oraz podejmują spontaniczną działalność zabawową w sali przedszkolnej i ogrodzie. Czas trwania zajęć organizowanych uzależniony jest od wieku dzieci: dla starszych, pięcio- i sześcioletnich, wynosi około 30 min. Zajęcia dla dzieci młodszych, trzy- i czteroletnich, trwają około 15 minut.

W zespole wychowania przedszkolnego zajęcia prowadzone są w wybrane dni tygodnia, w punkcie przedszkolnym natomiast – codziennie. Minimalny dzienny czas pracy w innych formach wychowania przedszkolnego (zespołach i punktach) wynosi trzy godziny dziennie. Zajęcia w obu formach są prowadzone w grupach liczących od 3 do 25 dzieci. Czym liczniejsza jest grupa, tym czas trwania zajęć

---

[67] W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998, s. 389.

[68] J. Zwiernik, *Szanse rozwojowe dziecka wobec idei projektowania okazji edukacyjnych*, „Wychowanie w Przedszkolu" 1986, nr 11.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

z dziećmi powinien być dłuższy (do 4–5 godzin dziennie). Zgodnie z rozporządzeniem organ prowadzący zespół lub punkt ustala jego organizację, w szczególności zapewniając dzieciom bezpieczne i higieniczne warunki edukacji.

Plany miesięczne, tygodniowe i dzienne przygotowywane są z uwzględnieniem wieku, czasu funkcjonowania placówki oraz podziału na grupy. Za ich realizację odpowiadają nauczyciele danej grupy, którzy muszą ze sobą w tym zakresie zgodnie współpracować. Plany długoterminowe, roczne, kwartalne, miesięczne i tygodniowe stanowią podstawę do opracowania szczegółowego planu dnia danej grupy oraz scenariuszy zajęć obowiązkowych[69].

## Prawa i obowiązki dziecka w przedszkolu

W myśli pedagogicznej dziecko postrzegane jest w sposób indywidualny. Mając prawo do własnych poglądów, zainteresowań i rozwoju umiejętności. Prawa dziecka to pojęcie z kategorii praw człowieka i wynikają z godności oraz niepowtarzalności dziecka jako jednostki ludzkiej. Przedszkole to pierwsza instytucja, w której dziecko nabywa kompetencje społeczne w atmosferze spokoju i akceptacji, poznaje reguły życia w grupie i własne prawa. Prawa dziecka w przedszkolu zapisane są w statucie przedszkola i wynikają z Konwencji o prawach dziecka.

Tabela 2. Prawa i obowiązki przedszkolaka

| Prawa | Obowiązki |
|---|---|
| Do odpowiedniej organizacji wychowania i zajęć dydaktycznych, opartych na zasadach dotyczących ochrony zdrowia, higieny oraz bezpieczeństwa.<br>Do ochrony przed przemocą zarówno fizyczną, jak i psychiczną.<br>Do szacunku i życzliwości ze strony wszystkich osób, zarówno opiekujących się dzieckiem, jak i rówieśników.<br>Do zaspokajania potrzeb fizycznych i psychicznych oraz bezpiecznych warunków podczas pobytu w przedszkolu.<br>Do rozwijania postawy radzenia sobie w różnych sytuacjach oraz wzmacniania i podkreślania mocnych stron dziecka. | Traktować z szacunkiem i życzliwością wszystkie osoby z otoczenia, zarówno osoby dorosłe, jak i rówieśników (koleżanki i kolegów).<br>Przestrzegać na miarę własnych możliwości zasad zachowania i przyjętych norm postępowania.<br>Troszczyć się o bezpieczeństwo i zdrowie nie tylko swoje, lecz także rówieśników przebywających razem z dzieckiem w przedszkolu.<br>W miarę możliwości, na jakie pozwala wiek, dziecko powinno szanować i respektować polecenia nauczyciela i innych pracowników przedszkola. |

Źródło: Opracowano na podstawie Statutu Samorządowego Przedszkola Nr 40 w Kielcach.

[69] M. Kwaśniewska, *Planowanie pracy pedagogicznej w przedszkolu*, w: *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, s. 314.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Znaczącą rolę w uświadamianiu praw i obowiązków (tabela 2) oraz wprowadzaniu przedszkolaków w świat wartości uniwersalnych odgrywa nauczyciel, którego zadaniem jest wychowanie i nauczanie dzieci zgodnie z ich prawami. Ważne jest również uświadomienie dzieciom, że należy żyć w poszanowaniu praw innych ludzi. Zdobycie umiejętności przestrzegania praw innych ludzi i radzenia sobie w sytuacji naruszania praw własnych jest elementem przygotowania do życia w społeczeństwie.

## Przestrzeń edukacyjna przedszkola

Organizacja przestrzeni edukacyjnej, obejmująca aspekt zarówno materialny, jak i społeczny działalności placówek, ma służyć pełnej realizacji założeń zawartych w podstawie programowej. Elementami przestrzeni edukacyjnej w przedszkolu jest sam budynek, jego otoczenie (ogród przedszkolny z placem zabaw dla dzieci, wyposażony w drabinki, ścianki wspinaczkowe, drążki, równoważnie, huśtawki itp.), sale zaopatrzone w odpowiednie dla danej grupy wiekowej wyposażenie, szatnie, sanitariaty, pomieszczenia gospodarcze. W nowoczesnych budynkach tworzone są oddzielne jadalnie, czytelnie, sale gimnastyczne, pracownie i gabinety dla specjalistów, którzy wspierają dzieci dysfunkcyjne. Przestrzenią edukacyjną nie musi być wyłącznie teren przedszkola; może ją również stanowić okoliczny las, łąka lub park.

Właściwe zagospodarowanie przestrzeni w placówce wpływa na jakość wszelkich oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych w stosunku do dzieci. Ciekawe wyposażenie wnętrza sali przedszkolnej, zagospodarowanie ogrodu zachęca dziecko do przebywania w nich.

Aranżacja przestrzeni edukacyjnej w sali należy do nauczyciela i stanowi ważny element jego pracy. Zgodnie z przepisami sanitarnymi powierzchnia sali przypadająca na jedno dziecko powinna wynosić około 2,5 m.

Sala przedszkolna podzielona jest na część do nauki i zabawy, jak też do odpoczynku dzieci. Powinna być wyposażona w różnorodne kąciki tematyczne (np. kącik gospodarstwa domowego, teatralny, muzyczny, czytelniczy, konstrukcyjno-budowlany, przyrodniczo-badawczy), pełniące funkcje swoistych warsztatów, dzięki którym dzieci mają okazję do zabawy w „codzienną rzeczywistość". Nie tylko rozwijają one zainteresowania dzieci, lecz także kształtują ich postawy społeczne. Powinny one być wyposażone w interesujące i stymulujące przedmioty, gry edukacyjne i różne środki dydaktyczne, aby zachęcały dzieci do podejmowania w nich zabaw.

Pomysłem na wnętrze przedszkolne jest tworzenie dzieciom inspirującego tła, które zostanie wypełnione treścią przez same dzieci. Jego zadaniem jest skłaniać do zadawania pytań, a nie na nie odpowiadać[70]. W sali bez odpowiednio zorganizowa-

[70] *Wyzwania i zadania nowoczesnej placówki wychowania przedszkolnego w świetle przemian społecznych w Polsce w pierwszej dekadzie XXI wieku*, http://spolecznieodpowiedzialni.pl (22.08.2012).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

nych miejsc do rozwijania wszelkiej działalności dzieci będą się czuły zagubione i niechętnie będą w niej przebywały.

Wystrój sali przedszkolnej musi uwzględniać bogatą kolorystykę (ciepłe stonowane barwy), być wyposażony w stoliki, krzesła, półki i szafki dostosowane do wzrostu dzieci. Ważne jest również ich odpowiednie ustawienie, dające możliwość zmiany ich aranżacji. W sali konieczne jest zapewnienie dzieciom miejsca do relaksacji i wypoczynku, swobodnej aktywności sprzyjającej współdziałaniu w zespole, realizacji dynamicznych zabaw ruchowych, do których niezbędne są parawany, plastikowe płotki itp.

Niezbędnym elementem przestrzeni edukacyjnej jest bogactwo i różnorodność pomocy (środków) dydaktycznych, stanowiących ważny element organizujący i stymulujący aktywność dzieci w procesie wychowawczo-dydaktycznym. Według C. Kupisiewicza są to przedmioty materialne dostarczające dzieciom bodźców wspomagających proces wychowania i kształcenia[71]. Zdaniem R. Więckowskiego środki dydaktyczne są ogniwem pośrednim między dzieckiem a poznawaną przez niego rzeczywistością, które ułatwiają, wręcz nawet umożliwiają dzieciom obiektywne jej poznanie[72].

Pomoce dydaktyczne winny być dobierane tak, aby początkowo wywołać u dzieci ciekawość i zainteresowanie, aby następnie umożliwiać pobudzanie ich aktywności wspierającej rozwój intelektualny dziecka, tym samym poszerzając wszechstronny zakres oddziaływań wychowawczo-dydaktycznych nauczyciela.

Przygotowując pomoce dydaktyczne, nauczyciel powinien zadbać o to, aby były bezpieczne dla dzieci, właściwie dobrane do tematyki, czytelne, przejrzyste i estetyczne, dostosowane do wieku dzieci oraz sprawne (w przypadku pomocy audiowizualnych).

Właściwie zagospodarowana przestrzeń edukacyjna sali zajęć oraz jej wyposażenie ułatwiają pomyślną adaptację dziecka w przedszkolu, skuteczny jego rozwój, dają możliwość uczenia się i rozumienia otaczającego świata, wspomagają samodzielne działania przedszkolaka budującego swą wiedzę, stwarzają atmosferę życzliwości, co wzmacnia jakość kontaktów społecznych w grupie rówieśniczej.

Kolejnym istotnym elementem składającym się na przestrzeń edukacyjną w przedszkolu są pomieszczenia sanitarne. Już od pierwszych dni pobytu w przedszkolu dzieci uczą się samodzielności, kształtują czynności samoobsługowe i nawyki higieniczne. Są to umiejętności niezbędne dla ich prawidłowego funkcjonowania w przedszkolu. Urządzenia sanitarne, w jakie wyposażona jest łazienka, powinny być dostosowane do wzrostu dzieci i tak umieszczone, aby mogły one swobodnie z nich korzystać. Należy zadbać o stałą temperaturę wody, aby nie przekraczała 40°C, o jednorazowe ręczniki oraz dozowniki z mydłem antybakteryjnym. Są to wyraźne zalecenia służb sanitarno-epidemiologicznych i unijnych.

---

[71] C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, wyd. 2, Warszawa 2005, s. 216.

[72] R. Więckowski, *Planowanie pracy pedagogicznej nauczyciela*, „Życie Szkoły" 2000, nr 9, s. 534.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Zadaniem nauczyciela jest uświadomienie dzieciom, jak ważna jest umiejętność prawidłowego mycia rąk, zębów, czesania włosów, dbania o wygląd zewnętrzny i załatwiania potrzeb fizjologicznych we właściwy sposób. Kształtowanie tych kompetencji nie jest zadaniem łatwym i dlatego pomieszczenia sanitarne powinny się znajdować obok każdej sali, aby nauczyciel miał pełną kontrolę nad dziećmi tam przebywającymi, gdyż troska o zdrowie, higienę i bezpieczeństwo dzieci należy do podstawowych zadań przedszkola.

Na przestrzeń edukacyjną przedszkola składa się również szatnia, która wymaga odpowiedniego wyposażenia. W niej każde dziecko musi mieć swoją półkę z wieszakiem na wierzchnie ubranie, dostosowaną do jego wzrostu, oraz miejsce, gdzie będzie mogło usiąść, aby móc w miarę możliwości samodzielnie się przebrać. W wielu przedszkolach ogranicza się rodzicom wstęp do szatni. Sprzyja to kształtowaniu samodzielności dzieci, które przebierają się pod opieką personelu przedszkola lub przy jego pomocy.

W nowo powstałych przedszkolach tworzy się także sale gimnastyczne, które również wchodzą w przestrzeń edukacyjną placówki. Są one przeznaczone do zajęć z zakresu wychowania fizycznego, gimnastyki korekcyjnej, rytmiki, tańca oraz – w przypadku przedszkoli integracyjnych – do rehabilitacji dzieci niepełnosprawnych.

Prawidłowo funkcjonująca placówka przedszkolna powinna zaspokajać potrzeby wszystkich dzieci w jednakowym stopniu. Niezależnie od warunków lokalowych przedszkola należy tak zorganizować przestrzeń edukacyjną, aby osiągnąć cele wychowania, jakie zakłada podstawa programowa wychowania przedszkolnego. Twórczy nauczyciel wykorzysta każdą sytuację i stworzy odpowiednie warunki do prawidłowego rozwoju dzieci[73].

## Ocena dziecka

Nie istnieją żadne formalne reguły oceniania osiągnięć dzieci w przedszkolu. Dziecko kończące edukację przedszkolną nie otrzymuje żadnego dokumentu, który zawierałby ocenę jego umiejętności i wiadomości.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej wprowadzające ramowy statut przedszkola publicznego zobowiązuje nauczyciela przedszkola do prowadzenia i dokumentowania obserwacji pedagogicznych, mających na celu poznanie i zaspokojenie potrzeb rozwojowych dzieci, a także do współpracy ze specjalistami, świadczącymi pomoc psychologiczno-pedagogiczną i opiekę zdrowotną przedszkolakom, którzy takiej pomocy potrzebują. Uzyskane w ten sposób informacje służą nauczycielowi do indywidualnej pracy z dzieckiem oraz do współdziałania z rodzicami na rzecz wspomagania jego rozwoju.

[73] B. Surma, *Placówki wychowania przedszkolnego*, s. 203.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

W podstawie programowej wychowania przedszkolnego zawarte zostało dodatkowo zobowiązanie nauczycieli do przeprowadzenia na początku roku szkolnego poprzedzającego termin możliwego rozpoczęcia przez dziecko nauki w klasie I szkoły podstawowej analizy gotowości dziecka do podjęcia tej nauki (diagnoza przedszkolna). Jej celem jest zgromadzenie informacji, które mogą pomóc rodzicom w ocenie stanu gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole, nauczycielowi przedszkola przy opracowaniu indywidualnego programu wspomagania i korygowania rozwoju dziecka oraz pracownikom poradni psychologiczno-pedagogicznej, do której zostanie skierowane dziecko w razie potrzeby dokonania pogłębionej diagnozy[74].

## Oferta zajęć dodatkowych w przedszkolu

Wiele placówek przedszkolnych, wychodząc naprzeciw oczekiwaniom rodziców, wzbogaca ofertę edukacyjną o zajęcia dodatkowe. Prześcigając się w atrakcyjności ofert, proponują nawet już trzylatkom zajęcia z języka obcego, tańca towarzyskiego, ceramiki, umuzykalniające oraz naukę gry w szachy.

Prawo dopuszcza organizowanie zajęć dodatkowych w przedszkolu, wskazując sposoby ich realizacji. Jednak warto pamiętać, że w okresie przedszkolnym dziecko powinno przede wszystkim poświęcać czas na spontaniczną zabawę, która jest najważniejsza na tym etapie jego rozwoju[75]. Nadmierne obciążanie zajęciami dodatkowymi nie tylko nie przyniesie oczekiwanych efektów, lecz także skutecznie zniechęci dziecko do udziału w nich. Dlatego oferta zajęć dodatkowych powinna być głęboko przemyślana i zaopiniowana przez radę pedagogiczną oraz radę rodziców.

Osoby prowadzące zajęcia dodatkowe z dziećmi muszą mieć odpowiednie kwalifikacje. Korzystając z ofert usługodawców zewnętrznych, przedszkole i rodzice powinni kierować się przede wszystkim ich doświadczeniem w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym oraz ich wysoką renomą, jaką cieszą się w środowisku.

W wielu placówkach przedszkolnych zajęcia dodatkowe z dziećmi prowadzą sami nauczyciele posiadający dodatkowe kwalifikacje. Jest to bardzo korzystne zarówno dla placówki, jak i dla samych dzieci. Takie rozwiązanie wymaga jedynie dostosowania organizacji pracy przedszkola do możliwości prowadzenia zajęć dodatkowych przez wybranych nauczycieli.

Do zajęć dodatkowych organizowanych w przedszkolu rodzice przedszkolaków odnoszą się z dużą aprobatą, traktując je jako właściwe zagospodarowanie czasu wolnego dzieci, rozwijanie ich zainteresowań i uzdolnień.

---

[74] *Organizacja systemu edukacji w Polsce. Raport Agencji Wykonawczej ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego Komisji Europejskiej 2009/2010*, Warszawa 2012, s. 64.

[75] I. Ptak, *Pedagogika zabawy sprzyja dziecku*, „Bliżej Przedszkola" 2009, nr 4, s. 58–60.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

## Dokumentowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela przedszkola

Istotnym zadaniem nauczyciela jest bieżące dokumentowanie pracy z dziećmi w postaci:

- dziennika zajęć, gdzie wpisuje tematykę zajęć, ich czas, cel ogólny, wykorzystane środki dydaktyczne oraz frekwencję dzieci; nauczyciel może dowolnie modyfikować strony dziennika i dostosować je do potrzeb przedszkola;
- planu pracy wychowawczo-dydaktycznej i opiekuńczej zgodnie z ustaleniami przyjętymi w konkretnej placówce;
- planów miesięcznych, które winny zawierać nazwę miesiąca, kompleksowe tematy zajęć, treści programowe (dostosowane do wieku dzieci);
- celów pracy dydaktyczno-wychowawczej, wykorzystanej literatury, metod prowadzenia zajęć, indywidualnych uwag nauczyciela;
- arkuszy obserwacji dziecka, pozwalających na monitorowanie rozwoju dzieci i ocenę jego prawidłowości;
- scenariuszy i konspektów zajęć, które mogą być gromadzone w biblioteczce przedszkolnej i wykorzystywane przez innych nauczycieli (np. zajęć otwartych dla rodziców, scenariuszy imprez okolicznościowych organizowanych w placówce);
- dokumentacji kontaktów z rodzicami w formie protokołów zebrań z rodzicami (krótka notatka: data, plan, temat zebrania, wnioski) oraz kart z indywidualnych spotkań;
- innej dokumentacji wynikającej z potrzeb przedszkola.

Przedszkole jako placówka zobowiązana jest prowadzić dokumentację dotyczącą:

- organizacji i funkcjonowania placówki;
- przebiegu pracy dydaktyczno-wychowawczej;
- kwestii kadrowych;
- sfery finansowej;
- infrastruktury i warunków bhp.

## Zadania nauczycieli i innych pracowników przedszkola

W przedszkolu zatrudnia się dyrektora, nauczycieli, pracowników administracji i obsługi, którzy dysponują odpowiednimi kwalifikacjami określonymi w odrębnych przepisach. Obowiązki poszczególnych pracowników zestawiono w tabeli 3.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Tabela 3. Obowiązki pracowników placówek przedszkolnych

| Stanowisko | Zadania – obowiązki |
|---|---|
| 1 | 2 |
| Dyrektor | Koordynowanie pracą placówki, tworzenie warunków do realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych przedszkola, systematyczna praca nad jej rozwojem.<br>Kształtowanie twórczej atmosfery pracy w placówce, właściwych warunków pracy i stosunków pracowniczych.<br>Współdziałanie z organem prowadzącym w zakresie realizacji zadań wymagających takiego współdziałania.<br>Przedkładanie do zaopiniowania radzie szkoły, a następnie do zatwierdzenia radzie pedagogicznej, projektów planów pracy, kierowanie ich realizacją, składanie okresowych sprawozdań z ich realizacji oraz udzielanie informacji o działalności dydaktyczno-wychowawczej placówki radzie rodziców.<br>Opracowywanie i realizowanie planu finansowego placówki, stosowanie się do przepisów określających zasady gospodarki finansowej, oraz przedstawianie projektu do zaopiniowania radzie pedagogicznej i radzie rodziców.<br>Sprawowanie nadzoru pedagogicznego, podejmowanie istotnych decyzji w sprawie działalności placówki, reprezentowanie jej na zewnątrz. |
| Nauczyciele | Praca opiekuńczo-wychowawcza i dydaktyczna, odpowiedzialość za poziom procesu i wyniki tej pracy, życie, zdrowie i bezpieczeństwo powierzonych ich opiece dzieci.<br>Przygotowywanie się do zajęć, samokształcenie i doskonalenie zawodowe.<br>Terminowe prowadzenie dokumentacji pedagogicznej, dotyczącej oddziału zgodnie z odrębnymi przepisami.<br>Współpraca ze specjalistami świadczącymi kwalifikowaną pomoc psychologiczno-pedagogiczną, zdrowotną i inną.<br>Otaczanie indywidualną opieką każdego z wychowanków oraz utrzymanie kontaktu z rodzicami i opiekunami w celu poznania i ustalenia potrzeb rozwojowych dziecka, form pomocy i włączenia rodziców (opiekunów) w działalność przedszkola.<br>Wspomaganie rozwoju dziecka poprzez diagnozowanie potrzeb, prowadzenie dokumentacji rozwoju dziecka.<br>Organizowanie spotkań z rodzicami i zajęć otwartych w celu wymiany informacji oraz dyskusji na tematy wychowawcze, bieżące informowanie rodziców o rozwoju, postępach i trudnościach w rozwoju dziecka.<br>Pomiar jakości pracy przedszkola, sporządzanie raportów.<br>Współpraca z rodzicami w organizowaniu uroczystości przedszkolnych i codziennej działalności placówki. |

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

*cd. tabeli 3*

| 1 | 2 |
|---|---|
| | Czynny udział nauczycieli w Warsztatach Doskonalenia Nauczycieli (WDN) i posiedzeniach rad pedagogicznych.<br>Promocja właściwego wizerunku przedszkola w środowisku. |
| Pracownicy administracji | Realizowanie zadań finansowo-ekonomicznych przy ścisłej współpracy z dyrektorem przedszkola, opracowywanie budżetu przedszkola, propozycje jego zmian i realizacja, terminowe wykonywanie analityki, kalkulacji i sprawozdań.<br>Organizowanie okresowych inwentaryzacji majątku przedszkola, nadzorowanie prawidłowego i planowego gospodarowania środkami finansowymi, trwałymi i nietrwałymi. |
| Obsługa | Opieka i pomoc dzieciom w zachowaniu bezpieczeństwa, higieny i estetycznego wyglądu dzieci i pomieszczeń.<br>Współpraca z nauczycielem w całokształcie pracy opiekuńczo-wychowawczej, organizacji, przebiegu zabaw i zajęć.<br>Współodpowiedzialność za tworzenie właściwej atmosfery w placówce.<br>Odpowiedzialność za stan pomieszczeń, urządzeń oraz zabezpieczenia mienia przedszkolnego.<br>Odpowiedzialność za przygotowywanie zdrowych, kalorycznych posiłków, higieniczny przebieg ich przygotowania oraz estetykę podawania.<br>Uczestniczenie w zebraniach i szkoleniach organizowanych w przedszkolu i poza nim. |

Źródło: Opracowano na podstawie dokumentacji Samorządowego Przedszkola nr 24 w Kielcach.

## Kryteria sukcesu placówki przedszkolnej

Sukces jest pojęciem subiektywnym, a za jego miarę w odniesieniu do placówek przedszkolnych należy uznać profesjonalizm i zaangażowanie wszystkich pracowników w życie przedszkola oraz zachowanie najwyższej jakości związanej z pracą wychowawczo-dydaktyczną z dziećmi. Jakość edukacji zależy przede wszystkim od:

– przemyślanych założeń pedagogicznych i dobrego programu pracy z dziećmi;
– odpowiednio przygotowanych, profesjonalnych i zmotywowanych nauczycieli;
– relacji nauczycieli z dziećmi;
– partnerskiej współpracy nauczycieli z rodzicami;
– warunków miejsca, w którym odbywają się zajęcia z dziećmi;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

– dobrych programów adaptacyjnych w przedszkolu, pozwalających dzieciom na możliwie bezstresowe przechodzenie ze środowiska rodzinnego do środowiska przedszkolnego[76].

Kryteria, jakim musi podlegać przedszkole, aby jego praca gwarantowała sukces, zestawiono w tabeli 4.

Tabela 4. Kryteria sukcesu placówek przedszkolnych

| Odbiorca | Kryterium |
|---|---|
| Dziecko | – czuje się bezpieczne, akceptowane i świadome swej przynależności do społeczności przedszkolnej i swojej rodziny;<br>– posiada elementarną wiedzę o świecie zgodnie z predyspozycjami indywidualnymi;<br>– wykazuje się umiejętnościami, sprawnościami w obszarze minimalnym – zgodnie z wymogami podstawy programowej wychowania przedszkolnego, maksymalnie zależnie od swojego indywidualnego potencjału;<br>– jest świadome swoich praw, jak również obowiązków;<br>– w sposób pozytywny wyraża się o swoich talentach i potrzebach doskonalenia;<br>– potrafi podejmować przyjazne kontakty z innymi osobami w otoczeniu;<br>– potrafi współpracować w grupie;<br>– osiąga gotowość szkolną na wymaganym poziomie i jest prawidłowo przygotowane, aby odnieść sukces w szkole; |
| Rodzice (opiekunowie) | – mają zaufanie do kompetencji nauczyciela/wychowawcy swojego dziecka;<br>– mają poczucie wsparcia i otwartości relacji rodzic–nauczyciel–dziecko;<br>– czują się współgospodarzami placówki przedszkolnej;<br>– czynnie angażują się w życie przedszkola; |
| Nauczyciele | – mają na celu dobro dziecka, w tym prawidłowe relacje z jego rodzicami lub opiekunami prawnymi oraz z dalszą rodziną;<br>– są odpowiedzialni i postępują zgodnie z zasadami etyki zawodu;<br>– odnoszą się z takim samym szacunkiem do osoby dziecka jak i dorosłego;<br>– doskonalą swoją wiedzę i kompetencje osobowe oraz zawodowe;<br>– monitorują wyniki swojej pracy i poddają się procesowi ewaluacji;<br>– współdziałają z pozostałymi nauczycielami, dyrekcją, pracownikami obsługi i środowiskiem lokalnym. |

Źródło: Opracowano na podstawie dokumentacji Samorządowego Przedszkola nr 24 w Kielcach.

[76] A. Blumsztajn, *Alternatywne formy edukacji przedszkolnej*, w: *Dobry start. Jak wprowadzać alternatywne formy wczesnej edukacji*, Warszawa 2008, s. 38.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

## Zasady odpłatności za pobyt dziecka w przedszkolu

Edukacja dziecka, podczas której realizowane są założenia podstawy programowej wychowania przedszkolnego, jest bezpłatna. Dotyczy to czasu między godziną $8^{00}$ a $14^{00}$. Obowiązkową płatnością rodziców jest wyżywienie dziecka w placówce, a jej wysokość ustalana jest przez dyrekcję przedszkola i radę rodziców.

Za dodatkowe godziny pobytu dziecka w placówce (przed godziną $8^{00}$ i po godzinie $14^{00}$) rodzice uiszczają dodatkową opłatę, która w większości przedszkoli wynosi 1 zł.

Rodziny wielodzietne mogą skorzystać z ulg prorodzinnych, takich jak np. zmiejszenie opłaty za każde dziecko albo zwolnienie z opłat ze względu na kryterium dochodowe.

Organizacja i funkcjonowanie polskich przedszkoli zostały ocenione w świetle raportu o opiece i nauce dzieci w wieku przedszkolnym „Silni na starcie" (Starting Strong). Polska została uwzględniona po raz pierwszy dopiero w jego III edycji, uzyskując pozytywne oceny ekspertów z OECD (Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, skupiającej 34 wysoko rozwinięte kraje świata), którzy uznali, że w Polsce znacząco poprawiła się powszechność opieki przedszkolnej na tle krajów UE (choć jeszcze kilka lat temu Polska zajmowała jedną z ostatnich lokat). Wprowadzone zmiany ustawowe sprawiły, że obecnie dostępność miejsc w przedszkolach dla dzieci między trzecim a piątym rokiem życia wynosi około 70,0% (założeniem Komisji Europejskiej jest zwiększenie do 2020 roku dostępności placówek tak, aby opieką obejmowały 95,0% dzieci).

W raporcie wysoko oceniona została obecna podstawa programowa wychowania przedszkolnego, która zawiera wiele obszarów wspomagających rozwój dziecka.

W świetle raportu polscy nauczyciele przedszkoli sytuują się w grupie wysoko wykwalifikowanej kadry, wciąż podnoszącej swoje kompetencje. Jednak według ekspertów OECD liczba szkoleń dotyczących najnowszych tendencji europejskich w oświacie, z jakich mogą korzystać polscy nauczyciele, jest zdecydowanie za mała.

W raporcie krytycznie odniesiono się do przyjętych zbyt licznych, mających po 25 osób grup przedszkolnych. Według średniej przyjętej przez OECD w grupie przedszkolnej powinno być około 15 dzieci[77].

## Upowszechnianie wychowania przedszkolnego w kontekście obniżania wieku rozpoczęcia obowiązku szkolnego dzieci

Reforma administracyjna wprowadzona w Polsce ustanowiła przejęcie placówek przedszkolnych przez gminy. Spowodowało to likwidację w wielu województwach licznych placówek przedszkolnych, a głównym motywem tych decyzji była

[77] A. Pezda, *Raport OECD: polskie przedszkola nie są złe*, „Gazeta Wyborcza" 2011, z 15 listopada.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

zła kondycja finansowa gmin. W latach 1990–2001 zamknięto w Polsce co trzecie przedszkole. Zdaniem E. Gruszczyk-Kolczyńskiej już w pierwszych latach prac nad decentralizacją państwa oddano przedszkola pod zarząd władz gminnych, które nie były do tego przygotowane ani merytorycznie, ani finansowo. Ponieważ utrzymywanie placówek wychowania przedszkolnego jest drogie, nie patrząc na dobro dzieci, podejmowano decyzje o ich likwidacji[78]. Procentowe zestawienie zlikwidowanych przedszkoli w poszczególnych województwach w latach 1999–2005 przedstawiono na mapie (rys. 1).

Kilkudziesięcioletnie badania wykazały, że wychowanie przedszkolne ma decydujący wpływ na przebieg kariery szkolnej i losy życiowe dzieci. Niepodważalny jest fakt, że objęcie dzieci edukacją przedszkolną już od trzeciego roku życia jest koniecznością.

Mimo istniejących trudności ekonomicznych w Polsce, systematycznie wzrasta świadomość społeczeństwa dotycząca znaczenia wychowania przedszkolnego w rozwoju dzieci. Coraz więcej rodziców stara się o przyjęcie dziecka do przedszkola już

Rys. 1. Procent zlikwidowanych przedszkoli w gminach w latach 1990–2005

Źródło: *Jak organizować edukację przedszkolną*, s. 12.

[78] E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Wyrównywanie szans edukacyjnych*, s. 151.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

od trzeciego roku życia. Jednak zbyt mała liczba placówek nie może zagwarantować wszystkim chętnym rodzicom objęcia opieką przedszkolną ich dzieci[79].

Niewystarczająca liczba placówek powoduje, że wychodząc naprzeciw zapewnieniu jak największej liczbie dzieci miejsc w przedszkolach, w poszczególnych grupach wiekowych jest dużo więcej dzieci niż ustawowo ustalona liczba, czyli 25 osób. Zjawisko to jest powszechne zwłaszcza w dużych miastach.

Po 10 latach od wprowadzenia w życie reformy edukacji, 19 marca 2009 roku sejm przyjął ustawę o zmianie ustawy o systemie oświaty. Główny jej zapis dotyczył rozpoczęcia obowiązkowej edukacji przedszkolnej przez pięciolatki i realizacji obowiązku szkolnego przez dzieci sześcioletnie.

Decyzja o obniżeniu wieku obowiązku szkolnego dzieci do sześciu lat[80] wywołała ogromne poruszenie w społeczeństwie, zarówno wśród rodziców oraz nauczycieli, jak i wśród władz oświatowych, środowiska naukowego i członków organizacji pozarządowych. Pytania, czy i z jaką korzyścią problem obniżenia obowiązku szkolnego zostanie rozwiązany, stawiane są od ponad 40 lat. Różnica między stanem dzisiejszym a stanem sprzed 30–40 lat polega na tym, że dawniej usytuowanie dzieci sześcioletnich w szkole było problemem politycznym, zgłaszanym najczęściej przed kolejnymi wyborami przez każdą niemalże formację polityczną. Obecnie również jest to problem społeczny, w jego bowiem rozwiązanie zaangażowali się też rodzice, zaniepokojeni o los swoich dzieci.

Sprawa edukacji szkolnej dzieci, już od wczesnego dzieciństwa, jest ważnym zadaniem rządu, czynionym dla dobra społeczeństwa i państwa. W licznych ogólnodostępnych publikacjach pojawia się wiele artykułów w obronie dzieciństwa, wspierających rodziców, jak również wypowiedzi popierających podjęte decyzje rządowe.

W nurt licznych dyskusji nad obniżeniem wieku szkolnego dzieci włączyła się szeroka rzesza antropologów, którzy argumentowali, że za podjęciem takiej decyzji wskazuje mocne przyśpieszenie rozwoju i dojrzewania dzieci. A. Malinowski stwierdził (na przykładzie badań w Poznaniu), że w porównaniu z latami ubiegłymi zaznacza się znaczący wzrost w rozwoju współczesnych dzieci w stosunku do dzieci żyjących na początku XX wieku (obecne sześciolatki i dziewięciolatki są o dwa lata starsze biologicznie niż ich ówcześni rówieśnicy)[81].

Jednym z argumentów przemawiających za słusznością decyzji o obniżeniu wieku szkolnego są zmiany w dynamice rozwoju cywilizacji, a zwłaszcza ogólna dostęp-

---

[79] Według danych z Systemu Informacji Oświatowej w 2007 roku na 2478 istniejących w Polsce gmin aż w 539 nie było ani jednego przedszkola.

[80] Zagadnienie to było przedmiotem badań od wielu lat. Już w latach siedemdziesiątych pozytywne postrzeganie znaczenia okresu wczesnego dzieciństwa dla całokształtu rozwoju człowieka zataczało coraz szersze kręgi. Coraz wyraźniej dały się słyszeć głosy akcentujące potrzebę objęcia dziecka przedszkolnego opieką, szczególnie sześciolatka, stwarzając mu tym samym możliwość wyrównywania szans na pozytywny start szkolny poprzez korygowanie braków, zarówno natury wychowawczej, jak i dydaktycznej; L. Wołoszynowa, *Problemy szkolnego „startu" dzieci w polskim zreformowanym systemie oświaty*, „Psychologia Wychowawcza" 1977, nr 1.

[81] A. Malinowski, *Wiek rozpoczęcia nauki szkolnej*, „Życie Szkoły" 2006, nr 7, s. 12–14.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

ność technologii informacyjnej. Wywołuje to niewątpliwie wiele istotnych potrzeb społecznych i edukacyjnych, oczekiwań związanych z budowaniem społeczeństwa wiedzy, co może się stać wyłącznie poprzez „postawienie człowieka na drodze ku postępowi" od najwcześniejszych lat życia[82]. Zdaniem D. Waloszek wszystkie rzetelnie prowadzone badania potwierdzają, że:

> [...] dziecko w wieku przedszkolno-wczesnoszkolnym można z powodzeniem uczyć tego, co wpisane jest w charakterystykę człowieka wieku III fali cywilizacyjnej: alternatywności, zaangażowania, wspólnoty działania, akceptacji i rozumnej niezgody, wykorzystania wyobraźni w działaniu, w określeniu jego skutków i porozumiewania się[83].

Współczesne dzieci wcześniej niż ich rówieśnicy z poprzedniego pokolenia chcą się uczyć, chcą osiągać sukces, dążą do skutecznego i satysfakcjonującego działania.

Za obniżaniem wieku rozpoczynania nauki szkolnej przemawiają również czynniki społeczno-ekonomiczne, związane z wcześniejszym podejmowaniem pracy zawodowej. Daje to szansę szybszego awansu społecznego. Przyśpieszenie to wiąże się również z prawami demografii, które wskazują na szybkie starzenie się społeczeństwa polskiego.

Zwolennicy sześciolatków w murach szkolnych podkreślają, że wcześniejsze ich pójście do szkoły sprzyja wyrównywaniu szans edukacyjnych, co daje większe możliwości dokonywania ewentualnych korekt deficytów rozwojowych, a także rozpoznanie szczególnych uzdolnień dzieci. Uznają również, że powszechnym obowiązkiem przedszkolnym winno się objąć dzieci już od trzeciego roku życia, aby sześciolatki mogły podołać wymaganiom programowym, jakie nakłada podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej.

Z większości sondaży przeprowadzonych przez GUS wyraźnie wynika, że obniżenie wieku rozpoczęcia edukacji szkolnej nie cieszy się uznaniem społecznym. Duży opór w tej kwestii wykazują również szerokie gremia pedagogów i psychologów, których zdaniem nie argumenty ekonomiczne i demograficzne powinny przesądzać o wcześniejszej edukacji szkolnej, lecz przede wszystkim możliwości poznawcze i społeczne dzieci, odpowiednio zorganizowana dla nich edukacja, która zsynchronizowana z innymi, pozaszkolnymi źródłami wiedzy (niedocenianymi zarówno przez nauczycieli, jak i przez rodziców), może spowodować większą skuteczność nauczania w krótkim czasie[84].

Głos w dyskusji nad obniżeniem wieku szkolnego dzieci zabrała również E. Gruszczyk-Kolczyńska, sygnalizując, że w myśl tej zmiany:

– zrezygnowano z wyznacznika, że metryka dziecka warunkuje czas rozpoczynania przez nie nauki szkolnej, lecz przede wszystkim poziom jego gotowości szkolnej;

---

[82] D. Waloszek, *Co dalej sześciolatku*, „Bliżej Przedszkola" 2012, nr 1, s. 15–16.

[83] Tamże, s. 16.

[84] Tamże, s. 17.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

– wprowadzono zalecenie, że w roku poprzedzającym rozpoczęcie nauki szkolnej każde dziecko musi być objęte diagnozą, której celem jest ustalenie poziomu dojrzałości przedszkolnej (gotowości) do podjęcia nauki szkolnej;
– zobowiązano placówki, do których uczęszczają dzieci, na rok przed rozpoczęciem nauki szkolnej do prowadzenia zajęć dydaktyczno-wyrównawczych dla dzieci, które w takiej diagnozie uzyskały słabsze wyniki[85].

Przeciwnicy wcześniejszego pójścia dzieci do szkoły podkreślają, że nie wszystkie z nich potrafią sprostać wymaganiom, jakie stawiane są przez szkołę, chociażby ze względu na ich zróżnicowanie rozwojowe. Dotyczy to najczęściej sfery emocjonalno-społecznej, która może wyraźnie ograniczać możliwości dziecka w odnalezieniu się w roli ucznia. Przeciwnicy reformy wysuwają też argumenty związane z ograniczeniem dzieciństwa i zbyt wczesnym wprowadzaniem go w świat dorosłych[86].

Przeciwnicy posyłania sześciolatków do szkół uzasadniają swoje stanowisko, wskazując na brak w nich zaplecza architektoniczno-organizacyjnego. Do 2010 roku szkoły otrzymały jedynie 40 mln zł z koniecznych do przeprowadzenia zmian w ich infrastrukturze 1,16 mld zł[87]. Brakuje pieniędzy na wybudowanie placów zabaw, przebudowę łazienek, odrębnych szatni, klas zagospodarowanych z zachowaniem odpowiedniej przestrzeni edukacyjnej, wyposażenia ich w pomoce dydaktyczne.

Rozpoznawanie stanu gotowości szkół na przyjęcie dzieci sześcioletnich nie napawa optymizmem. W szkołach budowanych pod psychologiczno-społeczną charakterystykę dzieci starszych występuje, zdaniem D. Waloszek[88], wiele utrudnień dla pobytu w nich dzieci sześcioletnich. Do takich należą wspólne korytarze ze starszymi uczniami, obecność dzwonka sygnalizującego przerwy (zbędnego w edukacji zintegrowanej), wspólne toalety, szatnie, wspólne boisko, podwórko, pomieszczenia uniemożliwiające zorganizowanie kącika relaksacyjno-zabawowego, brak wyżywienia lub wspólna stołówka, nieprzystosowana do potrzeb dzieci młodszych świetlica szkolna, dowożenie dzieci na zajęcia o zbyt wczesnej porze dnia, niebezpieczeństwa wynikające z dużej liczby uczniów w różnym wieku na jednej przestrzeni i podatność dzieci młodszych na przejmowanie od starszych złych wzorów zachowań, od których chroniło je przedszkole, a także inne realne niebezpieczeństwa i zagrożenia (zjawiska „fali", wymuszenia, agresja).

Dość trafne są spostrzeżenia i sugestie M. Żytko, która stwierdziła, że aby dziecko sześcioletnie mogło zaistnieć w szkole, musi być spełnionych kilka warunków:
– przeniesienie metod edukacyjnych z przedszkola do klasy I szkoły podstawowej (zabawa edukacyjna jako metoda uczenia się i rozwoju);

---

[85] E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Ustalanie gotowości do podjęcia nauki szkolnej starszych przedszkolaków. Skandal pedagogiczny czy dobrodziejstwo?*, http://www.men.gov.pl (26.08.2012).

[86] K. Żuchelkowska, *Dziecko sześcioletnie w szkole. Szansa czy zagrożenie*?, w: *O pomyślny start szkolny dziecka*, red. S. Guz, I. Zwierzchowska,Warszawa 2010, s. 21.

[87] D. Waloszek, *Co dalej*, s. 17.

[88] Tamże, s. 18.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

– opracowanie właściwych programów i podręczników (bez przenoszenia treści programowych z klasy I dla dzieci sześcioletnich);
– pomoc dzieciom w przejściu z kultury przedszkolnej do kultury szkolnej;
– zmiana świadomości nauczycieli i nadzoru pedagogicznego dotycząca gotowości szkolnej dziecka: szkoła ma być dojrzała i gotowa do przyjęcia dzieci oraz do podjęcia zindywidualizowanej pracy z każdym z nich zgodnie z ich potrzebami, a nie odwrotnie;
– upowszechnianie edukacji przedszkolnej poprzez wprowadzanie obowiązku przedszkolnego dla jak najmłodszych dzieci[89].

Omawiane problemy są niewątpliwie ważne i trudne dla wszystkich podmiotów uczestniczących w edukacji: dzieci, rodziców, nauczycieli i państwa. Cytując D. Waloszek, warto jednak pamiętać, że dyskusja o początku nauki w szkole nie jest i nie może być dyskusją o początkach edukacji, która rozpoczyna się dużo wcześniej, bo od początku życia. Prowadzone spory i dyskusje dotyczą prawnego usytuowania człowieka w systemie szkolnym, a nie edukacyjnym, powinny więc być skierowane na stworzenie dzieciom odpowiednich warunków przed i w chwili przyjęcia do szkoły, bo *de facto* dotyczą przyszłości człowieka w kontekście całości życia i przyszłości społeczeństwa[90].

Punktem wyjścia do upowszechnienia wychowania przedszkolnego w Polsce jest odniesienie do sytuacji w innych krajach UE. Z danych *Eurostatu* z 2008 roku zamieszczonych przez MEN w broszurze informacyjnej z serii „Reforma programowa"[91] wynika, że przy ponad osiemdziesięcioprocentowym odsetku, będącym średnią dla UE, edukacją przedszkolną objęto jedynie około 40,0% czterolatków. Usytuowało to Polskę na jednym z ostatnich miejsc wśród krajów europejskich pod względem upowszechniania edukacji przedszkolnej dzieci najmłodszych.

W Europie przywiązuje się coraz większą wagę do wspierania rozwoju małych dzieci, traktując wczesną edukację jako integralną część systemu edukacyjnego. Rozwój edukacji przedszkolnej został wpisany jako ważny element w strategii lizbońskiej, która wyznacza kierunek działań społecznych krajów UE na najbliższe kilkanaście lat[92].

W większości krajów UE obowiązkowa edukacja szkolna dla dzieci rozpoczyna się w wieku sześciu, a nawet pięciu lat. Wczesny wiek rozpoczęcia nauki szkolnej dzieci dotyczy również innych krajów, takich jak Ameryka Północna, Południowa i Środkowa oraz Azja, Afryka, wyspy Pacyfiku i kraje postradzieckie[93].

---

[89] M. Żytko, *Sześciolatek w szkole – refleksje na podstawie badań*, „Meritum" 2009, nr 1(12).

[90] D. Waloszek, *Sześciolatki w szkole – szanse czy zagrożenia*, „Życie Szkoły" 2002, nr 6, s. 332.

[91] *Opis zmian potrzebnych w systemie edukacji. Projekt do konsultacji*, Warszawa 2008, s. 12.

[92] A. Blumsztajn, *Dlaczego warto inwestować w edukację małych dzieci*, w: *Dobry start*, s. 7.

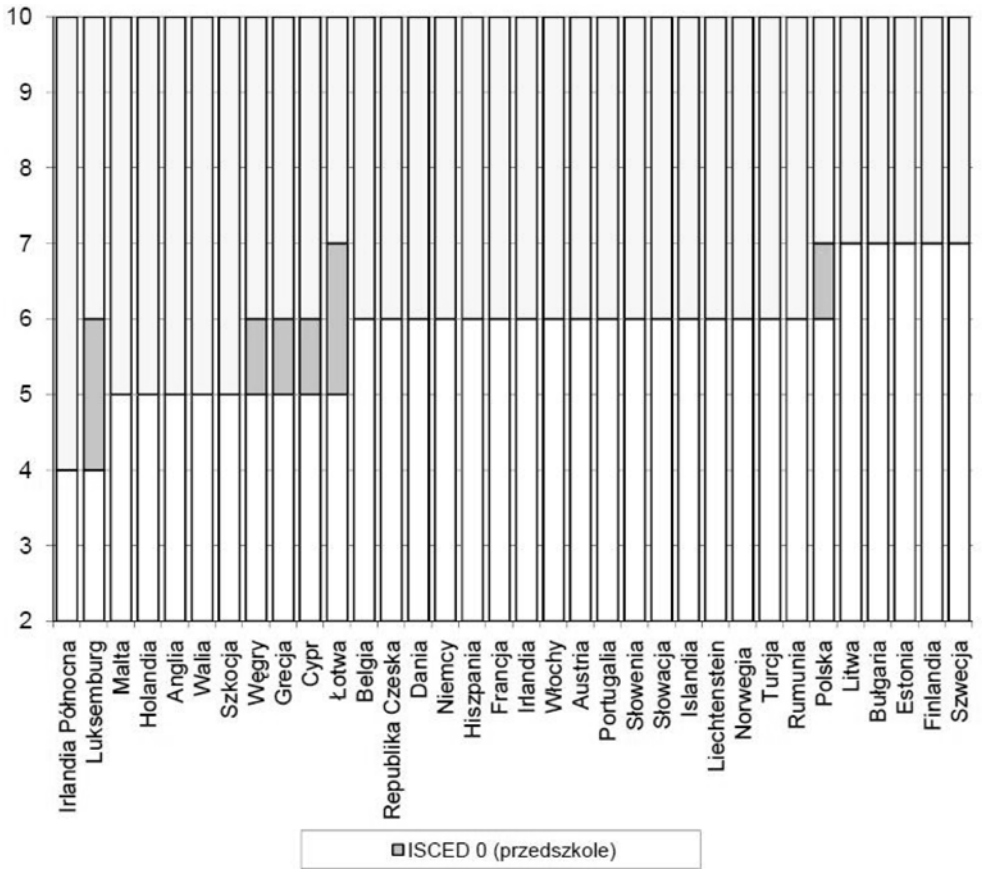
[93] M. Cylkowska-Nowak, *Start szkolny uczniów – studium porównawcze*, w: *O pomyślny start szkolny dziecka*.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Wiek rozpoczęcia nauki szkolnej w wybranych krajach przedstawiono graficznie na wykresie (rys. 2). Zestawione dane wskazują, że w większości krajów obowiązkiem szkolnym objęte są dzieci sześcioletnie, a nawet – tak jak w Irlandii Północnej – dzieci czteroletnie. Zatem tendencja obniżania wieku szkolnego jest wyraźna.

Upowszechnianie obowiązku przedszkolnego w Polsce zależy przede wszystkim od dostępności placówek przedszkolnych na terenie kraju. Główny wskaźnik upowszechniania placówek przedszkolnych dotyczy miast i wsi. Tu zaznaczają się największe dysproporcje. Liczbę przedszkoli w środowisku miejskim i wiejskim przedstawiono w formie wykresu (rys. 3).

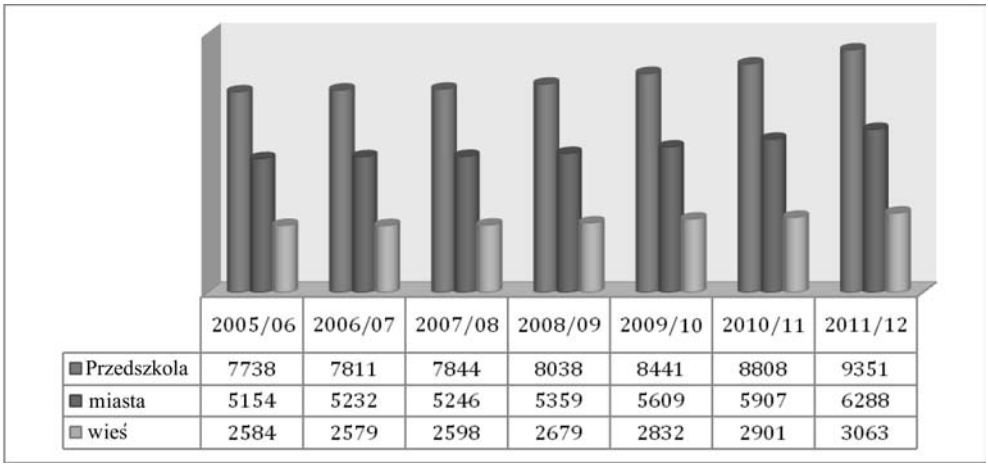
Dane na nim zobrazowane wskazują na prawie dwukrotnie mniejszą liczbę przedszkoli na wsiach w porównaniu z ich liczbą w środowisku miejskim w 2005/06 roku. Kolejne lata ukazują stały, choć niewielki wzrost liczby przedszkoli w Polsce, co




Rys. 2. Wiek rozpoczynania nauki szkolnej w krajach europejskich w roku szkolnym 2010/11

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Eurydyce.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436



| | 2005/06 | 2006/07 | 2007/08 | 2008/09 | 2009/10 | 2010/11 | 2011/12 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Przedszkola | 7738 | 7811 | 7844 | 8038 | 8441 | 8808 | 9351 |
| miasta | 5154 | 5232 | 5246 | 5359 | 5609 | 5907 | 6288 |
| wieś | 2584 | 2579 | 2598 | 2679 | 2832 | 2901 | 3063 |

Rys. 3. Liczba przedszkoli w Polsce w wybranych latach z podziałem na miasta i wsie

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych GUS.

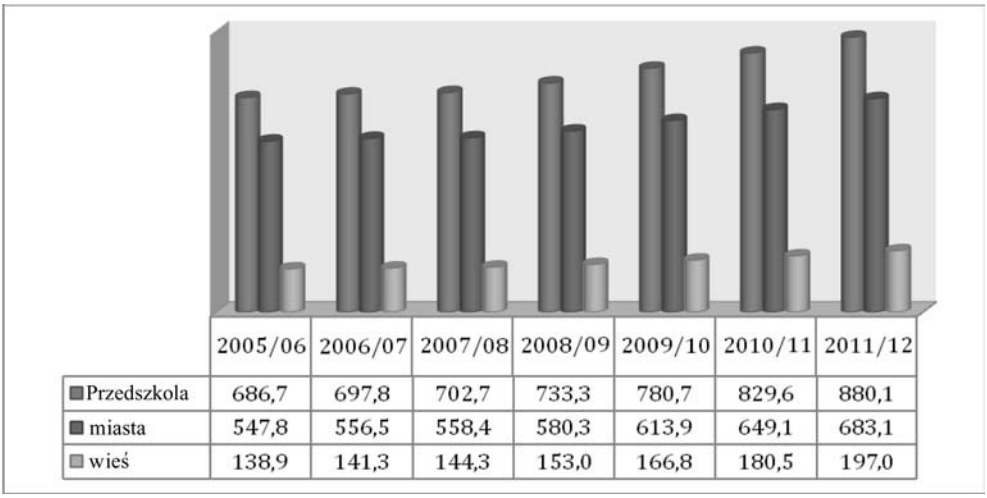
przy prognozowanym na kolejne lata wzroście urodzeń dzieci[94] może się okazać niewystarczająca dynamiką.

Na kolejnym wykresie (rys. 4) przedstawiono dane dotyczące miejsc w przedszkolach miejskich i wiejskich. Zestawione na nim dane ukazują, że miejskie przedszkola dysponowały w 2005/06 roku większą liczbą miejsc przeznaczonych dla dzieci. Oznacza to ponad czterokrotnie większą liczbę wychowanków w przedszkolach w środowisku miejskim w porównaniu z liczbą dzieci w placówkach środowiska wiejskiego. Kolejne lata wskazują na wyraźny, choć nieznaczny wzrost liczby miejsc w przedszkolach w obu środowiskach (zwłaszcza w środowisku miejskim).

Mimo systematycznie wzrastającej liczby przedszkoli, wskaźniki upowszechniania w Polsce edukacji przedszkolnej dzieci w wieku 3–5 lat należą wciąż do najniższych w krajach UE. Dane MEN dotyczące współczynnika skolaryzacji netto (relacja liczby dzieci uczęszczających do przedszkoli na danym poziomie kształcenia, w danej grupie wieku, do liczby ludności w grupie wieku, określonej jako odpowiadająca temu poziomowi nauczania) w latach 2005–2010 zestawiono w tabeli 5. Dane w niej zawarte wyraźnie wskazują, że nie wszystkie dzieci kończące w danym roku właściwy wiek życia są objęte powszechną edukacją przedszkolną. Wielu trzy-, cztero- i pięciociolatków nie jest objęta oddziaływaniem placówek przedszkolnych, choć tendencja między 2005 a 2010 rokiem jest wyraźnie wzrostowa. Nadal dla wielu przedszkolaków brakuje miejsc w przedszkolach.

[94] K. Kamińska, *Upowszechnianie edukacji przedszkolnej w Polsce – stan i prognozy na przyszłość*, w: *Edukacja przedszkolna w Polsce – szanse i zagrożenia*, red. M. Zahorska, Warszawa 2003, s. 41.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436




Rys. 4. Liczba miejsc (w tys.) w przedszkolach w Polsce w wybranych latach z podziałem na miasta i wsie

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych GUS.

Tabela 5. Współczynnik skolaryzacji netto w latach 2005–2010

| Wyszczególnienie | Rok | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Liczba dzieci kończących w danym roku 3 lata | 352 351 | 348 685 | 353 771 | 362 235 | 372 669 | 386 811 |
| – w tym objęte edukacją przedszkolną (stan na 30.09.2010) | 104 637 | 115 558 | 127 567 | 148 985 | 170 256 | 192 525 |
| Odsetek trzylatków objętych wychowaniem przedszkolnym | 29,7 | 33,1 | 36,1 | 41,1 | 45,7 | 49,8 |
| Liczba dzieci kończących w danym roku 4 lata | 362 435 | 352 075 | 348 504 | 353 700 | 362 215 | 372 669 |
| – w tym objęte edukacją przedszkolną (stan na 30.09.2010) | 149 448 | 156 482 | 167 519 | 188 263 | 215 230 | 238 975 |
| Odsetek czterolatków objętych wychowaniem przedszkolnym | 41,2 | 44,4 | 48,1 | 53,2 | 59,4 | 64,1 |
| Liczba dzieci kończących w danym roku 5 lat | 376 326 | 362 119 | 351 867 | 348 400 | 353 515 | 362 221 |

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

*cd. tabeli 5*

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| – w tym objęte edukacją przedszkolną (stan na 30.09.2010) | 192 892 | 202 348 | 203 196 | 223 243 | 264 465 | 293 313 |
| Odsetek pięciolatków objętych wychowaniem przedszkolnym | 51,3 | 55,9 | 57,7 | 64,1 | 74,8 | 81,0 |
| Liczba dzieci kończących w danym roku 6 lat | 380 551 | 375 994 | 361 873 | 351 653 | 348 169 | 353 515 |
| – w tym objęte edukacją przedszkolną (stan na 30.09.2010) | 371 446 | 366 193 | 343 430 | 331 377 | 317 423 | 306 041 |
| Liczba sześciolatków w szkołach | 2 888 | 2 771 | 2 979 | 3 433 | 14 853 | 33 165 |
| Odsetek sześciolatków w systemie oświaty | 98,4 | 98,1 | 95,7 | 95,5 | 95,4 | 97,3 |

Źródło: http://www.men.gov.pl (19.05.2012).

Wychodząc naprzeciw dzieciom nieobjętym wychowaniem przedszkolnym, zostały opracowane podstawy prawne, dzięki którym możliwe jest tworzenie i finansowanie innych form upowszechniana edukacji przedszkolnej, takich jak przedszkola i oddziały przedszkolne przy szkołach podstawowych, punkty przedszkolne i zespoły wychowania przedszkolnego[95].

Zgodnie z art. 7 ust. 1. ustawy o samorządzie gminnym do zadań własnych gminy należy zaspokajanie zbiorowych potrzeb środowiska. Jednym z obszarów (art. 5 ust. 5 ustawy o systemie oświaty) jest zakładanie oraz prowadzenie przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkole podstawowej, a także innych form wychowania przedszkolnego[96].

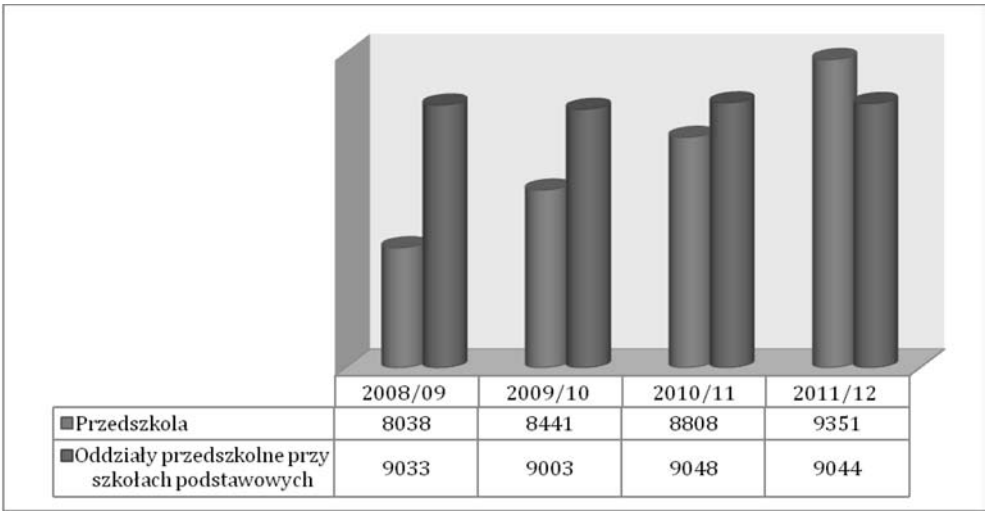
Na gminach spoczywa obowiązek wskazania niezbędnej liczby przedszkoli i innych form wychowania przedszkolnego, które umożliwią dzieciom realizację rocznego obowiązkowego przygotowania przedszkolnego[97]. Zakładane placówki powinny znajdować się jak najbliżej miejsca zamieszkania dzieci. Samorządy mają obowiązek zapewnienia wszystkim pięcio- i sześciolatkom możliwości bezpłatnego uczęszczania do tzw. zerówek, czyli oddziałów przygotowujących dzieci do szkoły.

[95] *Jak organizować edukację przedszkolną*, s. 4.

[96] *Ustawa o samorządzie gminnym z dnia 8 marca 1990 roku*, Dz.U. 2001, nr 142, poz. 1591 ze zmianami (ostatnie zmiany z 2011 roku: nr 21, poz. 113; nr 117, poz. 679; nr 134, poz. 777; nr 149, poz. 887; nr 217, poz. 1281); z 2012 roku: nr 150, poz. 567.

[97] *Zgodnie z art. 9 ust. 3 Ustawy z dnia 19 marca 2009 roku o zmianie ustawy*.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436



| | 2008/09 | 2009/10 | 2010/11 | 2011/12 |
|---|---|---|---|---|
| Przedszkola | 8038 | 8441 | 8808 | 9351 |
| Oddziały przedszkolne przy szkołach podstawowych | 9033 | 9003 | 9048 | 9044 |

Rys. 5. Liczba przedszkoli i oddziałów przedszkolnych przy szkołach podstawowych w Polsce w wybranych latach

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych GUS.

Na wykresie (rys. 5) zilustrowano liczbę przedszkoli i oddziałów przedszkolnych umiejscowionych przy szkołach podstawowych w latach 2008–2012. Jak z niego wynika, forma tworzenia przedszkoli i oddziałów przedszkolnych przy szkołach podstawowych jest już dość rozpowszechniona, jednak w stosunku do lat ubiegłych zaznacza się wyraźny wzrost tworzenia placówek przedszkolnych w porównaniu z oddziałami przedszkolnymi. Może to być spowodowane niewielkim wzrostem demograficznym i większym zapotrzebowaniem na tworzenie pełnooddziałowych placówek przedszkolnych, do których mogą uczęszczać dzieci od trzeciego do szóstego roku życia.

Wspomniany wzrost liczby tworzonych przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w Polsce jest tym bardziej zadowalający, że ich prowadzenie nie jest uwzględniane przy podziale części oświatowej subwencji pomiędzy jednostki samorządu terytorialnego. Finansują te placówki gminy, głównie z dochodów własnych oraz udziałów we wpływach z podatku dochodowego od osób fizycznych (PIT) i podatku dochodowego od osób prawnych (CIT)[98]. Fakt ten stawia w gorszym świetle gminy wiejskie i miejsko-wiejskie, gdzie wpływy tego rodzaju są dużo niższe.

Upowszechniania edukacji przedszkolnej podjęły się również zespoły wychowania przedszkolnego i punkty przedszkolne zaliczane do innych form wychowania przedszkolnego. Prekursorem w ich tworzeniu była Fundacja Komeńskie-

[98] *Ustawa z dnia 13 listopada 2003 roku o dochodach jednostek samorządu terytorialnego*, Dz.U. 2003, nr 203, poz. 1966 ze zmianami, art. 28, ust. 5.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

go[99], która wdrożyła pilotażowy program „Gdy nie ma przedszkola". Początkowo uczestniczyło w nim osiem gmin, które założyły 14 Ośrodków Przedszkolnych. Obecnie Fundacja Komeńskiego samodzielnie oraz wspólnie z innymi partnerami prowadzi 300 Ośrodków Przedszkolnych w 49 gminach w całej Polsce[100].

Pozytywne doświadczenia we wdrożeniu programu „Gdy nie ma przedszkola" spowodowały, że alternatywne formy edukacji przedszkolnej znalazły się w obszarze zainteresowań i działań MEN. W trosce o skuteczne wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i objęcie nimi jak największej rzeszy przedszkolaków, w 2005 roku MEN ogłosiło konkurs o zasięgu ogólnopolskim pod hasłem „Alternatywne formy edukacji przedszkolnej" i wyasygnowało na jego realizację środki pozyskane z Europejskiego Funduszu Społecznego oraz z zasobów krajowych[101].

Projekty realizowano do 31 marca 2008 roku i w tym okresie powstało 803 alternatywnych form edukacji przedszkolnej, w których miejsce znalazło około 11 000 dzieci. Wiele z powstałych wówczas placówek przekształciło się w punkty przedszkolne, w zespoły wychowania przedszkolnego lub w przedszkola (publiczne i niepubliczne).

Przepisy wprowadzone nowelizacją ustawy o systemie oświaty (2007 rok)[102], uzupełnione na ich podstawie rozporządzeniami Ministra Edukacji Narodowej z 10 stycznia 2008 roku w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania, wraz z nowelizacją z 13 czerwca 2008 roku[103], przełamały dotychczasowy monopol przedszkoli publicznych i stworzyły możliwość funkcjonowania niepublicznych placówek przedszkolnych[104]. Dało to szansę na wzbogacenie i uzupełnienie istniejącej dotychczas sieci przedszkoli.

---

[99] Organizacja pozarządowa założona w 2003 roku, dążąca do zapewnienia optymalnych warunków rozwoju i wyrównania szans edukacyjnych wszystkim dzieciom od urodzenia do 10. roku życia.

[100] http://www.frd.org.pl/programy (28.08.2012).

[101] Sektorowy Program Operacyjny Rozwój Zasobów Ludzkich, Priorytet 2. „Rozwój społeczeństwa obywatelskiego opartego na wiedzy", Działanie 2.1 „Zwiększenie dostępu do edukacji – promocja kształcenia przez całe życie, Schemat „Zmniejszenie dysproporcji edukacyjnych między wsią a miastem", http://www.men.gov.pl (22.08.2012).

[102] *Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty*, Dz.U. 1991, nr 67, poz. 329 ze zmianami; nowelizacja z 7 września 2007 roku, Dz.U. 2007, nr 181, poz. 1292. Od marca 2012 r. weszła w życie *Ustawa z dnia 27 stycznia 2012 roku zmieniająca ustawę o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw*, Dz.U. 2012, poz. 176. Przesuwa ona termin objęcia sześciolatków obowiązkiem szkolnym o dwa lata. Obowiązek szkolny dla dzieci sześcioletnich zostanie wprowadzony od 1 września 2014 roku.

[103] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 stycznia 2008 roku w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania*, Dz.U. 2008, nr 7, poz. 38; nowelizacja Dz.U. 2008, nr 104, poz. 667.

[104] W języku potocznym nazwa „przedszkole prywatne" odnosi się raczej do określenia, czy budynek przedszkola jest własnością osoby prowadzącej.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Kolejne zmiany zostały wprowadzone 5 sierpnia 2010 roku ustawą o zmianie ustawy o systemie oświaty[105] oraz nowym rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 31 sierpnia 2010 roku[106] w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania.

W tabeli 6 zestawiono zakres realizowanej opieki przedszkolnej w wybranych latach w ciągu minionych 12 lat. Przedstawione w niej dane potwierdzają, że każda z form upowszechniania wychowania przedszkolnego znalazła swoje miejsce i służy wszechstronnemu rozwojowi dzieci najmłodszych.

Tabela 6. Edukacja i wychowanie w Polsce w cyklach pięcioletnich

| Wyszczególnienie | Rok | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 2000/01 | 2005/06 | 2010/11 | 2011/12 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Placówki | 18003 | 17229 | 19090 | 19906 |
| – miasto | 6765 | 6886 | 8406 | 9024 |
| – wsie | 11238 | 10343 | 10684 | 10882 |
| Przedszkola | 8501 | 7738 | 8808 | 9351 |
| – miasto | 5386 | 5154 | 5907 | 6288 |
| – wsie | 3115 | 2584 | 2901 | 3063 |
| Oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych | 9502 | 9491 | 9048 | 9044 |
| Zespoły wychowania przedszkolnego | x | x | 113 | 106 |
| Punkty przedszkolne | x | x | 1121 | 1405 |
| Miejsca (w tys.): | | | | |
| Przedszkola | 714,7 | 686,7 | 829,6 | 880,1 |
| – miasta | 562,5 | 547,8 | 649,1 | 683,1 |
| – wsie | 152,2 | 138,9 | 180,5 | 197,0 |
| Zespoły wychowania przedszkolnego | x | x | 2,3 | 2,1 |
| Punkty przedszkolne | x | x | 25,2 | 32,0 |
| Nauczyciele* (w tys.) | 73,7 | – | 73,4 | 78,9 |
| – miasta | 51,4 | – | 52,9 | 56,3 |

[105] Dz.U. 2010, nr 149, poz. 991; najnowsze zmiany: *Ustawa z dnia 27 stycznia 2012 r.*
[106] Dz.U. 2010, nr 161, poz. 1080.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

*cd. tabeli 6*

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
| – wsie | 22,3 | – | 20,5 | 22,6 |
| Przedszkola | 59,7 | – | 59,5 | 62,8 |
| Oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych | 14,0 | – | 12,3 | 14,1 |
| Zespoły wychowania przedszkolnego | x | x | 0,1 | 0,1 |
| Punkty przedszkolne | x | x | 1,5 | 1,9 |
| Dzieci (w tys.) | 885,4 | 840,0 | 1058,3 | 1160,5 |
| w tym niepełnosprawne | 8,7 | 11,3 | 9,7 | 11,9 |
| – miasta | 606,8 | 590,4 | 733,2 | 786,5 |
| – wsie | 278,6 | 249,6 | 326,1 | 374,0 |
| w tym w wieku 6 lat | 451,6 | 371,4 | 306,4 | 281,8 |
| Przedszkola | 688,6 | 654,4 | 816,9 | 861,3 |
| – miasta | 551,3 | 528,2 | 643,1 | 671,1 |
| – wsie | 137,3 | 126,2 | 173,8 | 190,2 |
| w tym w wieku 6 lat | 276,5 | 211,2 | 170,2 | 155,2 |
| Oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych | 196,8 | 185,6 | 219,7 | 272,6 |
| w tym w wieku 6 lat | 175,1 | 160,2 | 136,2 | 126,3 |
| Zespoły wychowania przedszkolnego | x | x | 1,9 | 1,6 |
| Punkty przedszkolne | x | x | 20,8 | 25,0 |
| Dzieci w placówkach wychowania przedszkolnego na 1000 dzieci w wieku: | | | | |
| 3–6 lat | 500 | 556 | 699 | 734 |
| 3–5 lat | 327 | 410 | 646 | 720 |
| 6 lat | 972 | 976 | 867 | 778 |
| Dzieci w przedszkolach na: | | | | |
| 1 przedszkole | 81 | 85 | 93 | 92 |
| 100 miejsc | 96 | 95 | 98 | 98 |
| 1 nauczyciela* | 12 | – | 14 | 14 |

* Pełnozatrudnieni i niepełnozatrudnieni w przeliczeniu na pełnozatrudnionych; w roku szkolnym 2000/01 – niepełnozatrudnieni bez przeliczania na pełnozatrudnionych.

Źródło: *Mały słownik statystyczny*, GUS, Warszawa 2012, s. 257–258.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Punkty przedszkolne i zespoły wychowania przedszkolnego mogą zakładać gminy, osoby prawne, organizacje pozarządowe, stowarzyszenia, fundacje, związki wyznaniowe oraz osoby fizyczne, które nie muszą legitymować się wykształceniem pedagogicznym. Kwalifikacje pedagogiczne muszą mieć nauczyciele w nich zatrudnieni. Nadzór pedagogiczny, podobnie jak nad publicznymi formami wychowania przedszkolnego, pełni kurator oświaty.

Niepubliczne inne formy wychowania przedszkolnego, czyli zespoły wychowania przedszkolnego i punkty przedszkolne, działają w myśl art. 82–84 oraz art. 89–90 ustawy o systemie oświaty. Zgłoszenie do ewidencji zamiast statutu musi zawierać projekt organizacji wychowania przedszkolnego, które ma być realizowane w danej formie, określając w szczególności:

1. Nazwę zespołu lub punktu i miejsce jego prowadzenia.
2. Cele i zadania zespołu lub punktu oraz sposób ich realizacji, z uwzględnieniem wspomagania indywidualnego rozwoju dziecka oraz wspomagania rodziny w wychowaniu dziecka i przygotowaniu go do nauki w szkole, a w przypadku dzieci niepełnosprawnych – ze szczególnym uwzględnieniem rodzaju i stopnia niepełnosprawności.
3. Dzienny wymiar godzin zajęć w zespole lub w punkcie, w tym wymiar godzin zajęć przeznaczonych na realizację podstawy programowej wychowania przedszkolnego lub wybranych części tej podstawy, a w przypadku zespołu – również dni tygodnia, w których są prowadzone zajęcia.
4. Warunki przyjmowania dzieci na zajęcia w zespole lub w punkcie.
5. Prawa i obowiązki wychowanków zespołu lub punktu, w tym warunki pobytu dzieci w zespole lub w punkcie, zapewniające im bezpieczeństwo, a także przypadki, w których organ prowadzący może skreślić dziecko z listy wychowanków zespołu lub punktu.
6. Sposób sprawowania opieki nad dziećmi w czasie zajęć.
7. Warunki przyprowadzania dzieci na zajęcia i odbierania z nich przez rodziców (prawnych opiekunów) lub upoważnioną przez nich osobę, zapewniającą dziecku pełne bezpieczeństwo.
8. Warunki organizowania zajęć dodatkowych, wykraczających poza zakres podstawy programowej wychowania przedszkolnego.
9. Terminy przerw w pracy zespołu lub punktu.
10. Zakres zadań nauczycieli prowadzących zajęcia w zespole lub punkcie, związanych ze współdziałaniem z rodzicami (prawnymi opiekunami) w sprawach wychowania i nauczania dzieci, z uwzględnieniem prawa rodziców (prawnych opiekunów) do znajomości treści zawartych w programie wychowania przedszkolnego, realizowanym w zespole lub w punkcie, oraz uzyskiwania informacji dotyczących dziecka, jego zachowania i rozwoju. Zakres zadań nauczycieli jest też związany z zachowaniem właściwej jakości pracy wychowawczo-dydaktycznej, z prowadzeniem obserwacji pedagogicznych mających na celu poznanie i zabezpieczenie potrzeb rozwojowych dzieci oraz z dokumentowaniem

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

tych obserwacji, ze współpracą ze specjalistami świadczącymi dzieciom pomoc psychologiczno-pedagogiczną lub opiekę zdrowotną[107].

Osoba prowadząca wychowanie przedszkolne w innych niepublicznych formach wychowania przedszkolnego otrzymuje na każde dziecko objęte tą formą wychowania przedszkolnego dotację z budżetu gminy w wysokości nie niższej niż 40,0% wydatków bieżących ponoszonych na jedno dziecko w przedszkolu publicznym prowadzonym przez gminę. Warunkiem jest, że osoba prowadząca niepubliczną formę wychowania przedszkolnego poda organowi właściwemu do udzielania dotacji planowaną liczbę dzieci nie później niż do 30 września roku poprzedzającego udzielanie dotacji.

Punkty przedszkolne i zespoły wychowania przedszkolnego mogą być tworzone np. w budynku funkcjonującej szkoły lub przedszkola, w budynku po zlikwidowanej szkole lub przedszkolu, w świetlicy środowiskowej, w remizie strażackiej, w budynku parafialnym, w domu kultury, w prywatnym domu lub mieszkaniu, w wynajętym pomieszczeniu oraz w innych odpowiednio zaadaptowanych lokalach. Niektóre samorządy udostępniają na podstawie umów swoje niezagospodarowane nieruchomości, w celu prowadzenia przedszkoli niepublicznych, tworząc alternatywę na rynku usług przedszkolnych.

Przedszkola niepubliczne są niezależne organizacyjnie od samorządów, a wiązać je mogą jedynie odpowiednie umowy cywilno-prawne i obligatoryjne dofinansowanie, także wynikające z ustawy. Przedszkola niepubliczne mogą również prowadzić zerówki na podstawie oddzielnych uzgodnień z samorządem.

Podstawowym kryterium odróżniającym obie formy jest częstotliwość prowadzonych w nich zajęć. W punktach przedszkolnych i zespołach wychowania przedszkolnego tworzone mogą być grupy liczące od 3 do 25 dzieci.

Zajęcia w zespole wychowania przedszkolnego mogą być prowadzone w niektóre dni tygodnia, minimum trzy godziny w ciągu jednego dnia i 12 godzin w ciągu tygodnia. Punkt przedszkolny natomiast realizuje zajęcia we wszystkie dni robocze w tygodniu, przez cały rok szkolny, z wyjątkiem przerw ustalonych przez organ prowadzący. W zajęciach prowadzonych w punkcie przedszkolnym lub w zespole wychowania przedszkolnego mogą uczestniczyć rodzice (prawni opiekunowie) dzieci uczęszczających na zajęcia lub inni pełnoletni członkowie ich rodzin upoważnieni przez rodziców (prawnych opiekunów).

Czas pracy zespołu lub punktu powinien być elastyczny, uzależniony od lokalnych potrzeb i możliwości, dostosowany do liczebności grupy dzieci oraz do potrzeb i oczekiwań rodziców, aby zapewnić możliwość zrealizowania wymagań wynikających z podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Dzienny wymiar godzin zajęć świadczonych w punkcie przedszkolnym lub w zespole wychowania przedszkolnego nauczania, wychowania i opieki uzależniony jest także od liczebności grupy i wynosi:

---

[107] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 stycznia 2008 roku*, oraz nowelizacja: Dz.U. 2008, nr 104, poz. 667; 2010, nr 149, poz. 991; nr 161, poz. 1080.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

– w grupie liczącej od 3 do 12 dzieci – 12 godzin;
– w grupie liczącej od 13 do 16 dzieci – 16 godzin;
– w grupie liczącej od 17 do 20 dzieci – 20 godzin;
– w grupie liczącej od 21 do 25 dzieci – 25 godzin[108].

Warunkiem tworzenia innych form wychowania przedszkolnego zgodnie z rozporządzeniem jest uzyskanie wpisu do ewidencji prowadzonej przez gminę właściwą ze względu na miejsce prowadzenia tych form.

Nowelizacja pozwoliła na sprawniejsze i łatwiejsze zakładanie innych form wychowania przedszkolnego przez zainteresowane podmioty, co wydatnie przyczynia się do realizacji zamierzeń MEN w zakresie upowszechniania wychowania przedszkolnego.

Prowadzenie zajęć w ramach zespołu lub punktu jest dopuszczalne w lokalu znajdującym się na parterze budynku, o co najmniej dwóch wyjściach na zewnątrz, przy czym jednym z nich powinny być drzwi lub okno umożliwiające bezpośrednie wyjście na przestrzeń otwartą. W takim lokalu zajęcia mogą być organizowane tylko dla jednej grupy. Powierzchnia pomieszczenia przeznaczonego do zbiorowego pobytu od trojga do pięciorga dzieci powinna wynosić co najmniej 16 $m^2$. W przypadku większej niż pięcioro liczby dzieci, wymaga się, aby powierzchnia była większa o 2 $m^2$ na każde kolejne dziecko, jeśli pobyt dziecka w placówce nie przekracza pięciu godzin dziennie. Jeżeli pobyt dziecka przekracza ten limit czasu, należy zapewnić minimalną powierzchnię 2,5 $m^2$. Minimalna wysokość pomieszczeń to 2,5 m.

W wyniku negocjacji podjętych przez MEN uzgodniono, że w przypadku prowadzenia punktu przedszkolnego lub zespołu wychowania przedszkolnego w budynkach użyteczności publicznej (m.in. szkoły, świetlice środowiskowe, domy kultury, budynki parafialne) lub w mieszkaniach znajdujących się na pierwszej kondygnacji nadziemnej budynków mieszkalnych, nie zachodzi konieczność zgłaszania organowi administracji architektoniczno-budowlanej zmiany sposobu użytkowania lokalu. Złagodzenie wymogów sanitarno-lokalowych wobec punktów i zespołów w porównaniu z przedszkolem i szkołą pozwala na sprawniejsze i łatwiejsze zakładanie placówek oferujących inne formy wychowania przedszkolnego przez zainteresowane podmioty.

Prowadzenie działalności oświatowej na zasadach określonych w przepisach ustawy z 2 lipca 2004 roku o swobodzie działalności gospodarczej[109] nie zwalnia prowadzącego działalność z respektowania ogólnych przepisów sanitarnych, przeciwpożarowych oraz dotyczących bezpieczeństwa żywności i żywienia[110].

Organ prowadzący zespół wychowania przedszkolnego lub punkt przedszkolny odpowiada za jego działalność i prawidłowe, zgodne z obowiązującymi przepisami prawa funkcjonowanie. Zespół lub punkt przedszkolny może być wykreślony z ewidencji, jeśli nie podejmie działalności w terminie wskazanym w zgłoszeniu do

[108] Tamże, § 7.
[109] Dz.U. 2004, nr 173, poz. 18.
[110] http://www.men.gov.pl (25.05.2012).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

ewidencji, osoba fizyczna zostanie pozbawiona możliwości prowadzenia działalności oświatowej wyrokiem sądu, kurator oświaty stwierdzi w trybie nadzoru pedagogicznego, że działalność jest sprzeczna z przepisami ustawy o systemie oświaty, wpis został dokonany z naruszeniem prawa, placówka zaprzestała działalności na dłużej niż trzy miesiące.

Prowadzący przedszkola niepubliczne mogą się starać o dotacje ze środków UE. Środki finansowe, o których mowa, są dostępne w Programie Operacyjnym Kapitał Ludzki (POKL), realizowanym w latach 2007–2013. Dofinansowania przyznawane są drogą rozpisanych konkursów i w związku z tym ich otrzymanie nie należy do łatwych. Od 2009 roku na dofinansowanie przedszkola powstającego na terenach małych miejscowości i wsi można składać wnioski do Agencji Restrukturyzacji i Modernizacji Rolnictwa w ramach Programu Rozwoju Obszarów Wiejskich 2007–2013. Jest to pomoc na zakładanie mikroprzedsiębiorstw na terenach wiejskich[111]. Ministerstwo Edukacji Narodowej ściśle współpracuje z samorządami wojewódzkimi oraz z Ministerstwem Rozwoju Regionalnego w celu jak najlepszego i najbardziej efektywnego wykorzystania unijnych środków finansowych przeznaczonych na rozwój wychowania przedszkolnego.

Wielu sceptyków zwraca uwagę na fakt, że ponieważ punkty przedszkolne mogą być (i najczęściej są) dofinansowywane ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS), istnieje duże niebezpieczeństwo, że zainteresowanie edukacją najmłodszych dzieci w gminach spadnie w momencie zakończenia okresu finansowania[112].

Liczbę punktów i zespołów wychowania przedszkolnego oraz miejsc, którymi dysponują (w tys.), przedstawiono na wykresie (rys. 6). Jak wynika z danych na nim ujętych, wraz z upływem lat powstaje coraz więcej punktów przedszkolnych – w ciągu trzech lat ich liczba wzrosła aż o 1279 placówek. Zdecydowanie mniejsze zainteresowanie zanotowano w stosunku do zespołów wychowania przedszkolnego, choć i w tym przypadku zaznaczyła się minimalna tendencja wzrostowa: w ciągu trzech lat ich liczba zwiększyła się o 23 placówki.

Nowe formy wychowania przedszkolnego znacząco uzupełniają powstałą na mapie Polski przez lata lukę w sieci placówek zajmujących się najmłodszymi dziećmi. Funkcjonowaniu (choć nieznacznemu) punktów przedszkolnych i zespołów wychowania przedszkolnego, mimo że są nową wartością w polskim systemie edukacji przedszkolnej, przyświeca idea upowszechniania edukacji przedszkolnej i w tym kontekście zjawisko to należy oceniać jako wysoce pozytywne.

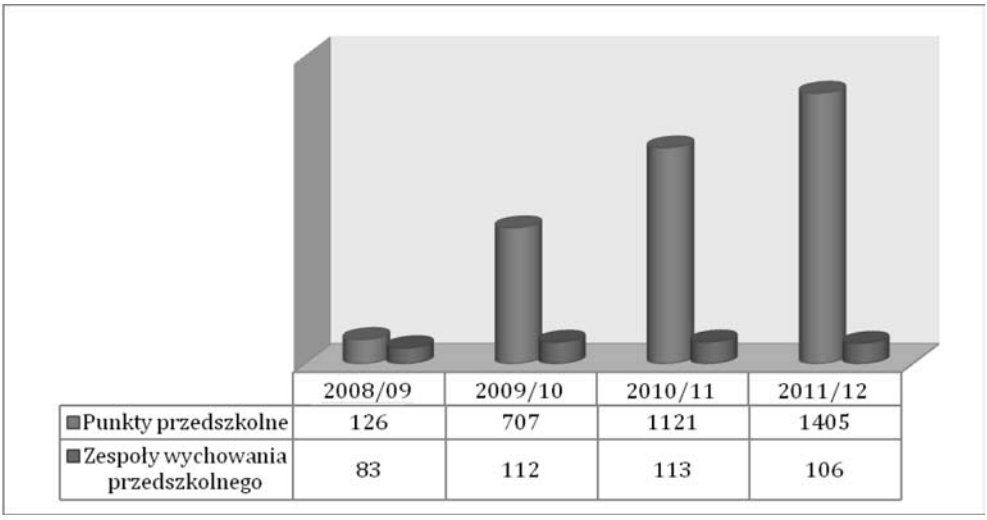
Rząd w nowym okresie programowania na lata 2014–2020 deklaruje przeznaczenie dodatkowych funduszy na kontynuowanie programu wspierania jednostek samorządu terytorialnego w zwiększaniu liczby miejsc wychowania przedszkolnego. Dotyczy to budowy nowych przedszkoli, modernizacji już istniejących obiektów i pomieszczeń oraz ich nowoczesnego wyposażania. Naczelnym celem jest dalsze

---

[111] http://ww.org.pl (25.05.2012).

[112] B. Pawlak, *Zmiany w edukacji wczesnoszkolnej – dlaczego? dla kogo?*, w: *Dziecko – uczeń a wczesna edukacja*, red. I. Adamek, Z. Zbróg, Kraków 2011, s. 75.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436



| | 2008/09 | 2009/10 | 2010/11 | 2011/12 |
|---|---|---|---|---|
| Punkty przedszkolne | 126 | 707 | 1121 | 1405 |
| Zespoły wychowania przedszkolnego | 83 | 112 | 113 | 106 |

Rys. 6. Liczba punktów przedszkolnych i zespołów wychowania przedszkolnego w Polsce w latach 2008–2012

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych GUS.

upowszechnianie edukacji przedszkolnej i osiągnięcie do 2020 roku docelowego wskaźnika dostępności dzieci do placówek przedszkolnych w wysokości 90,0%.

Należy się spodziewać, że postęp w upowszechnianiu wychowania przedszkolnego będzie nadal następował i przyczyni się do wyrównywania szans w dostępie do przedszkola dzieci pochodzących ze środowisk zarówno miejskich, jak i wiejskich.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Rozdział drugi

# Status zawodowy i ekonomiczny nauczycieli a poziom zadowolenia z pracy

## Wprowadzenie

Przedmiotem podjętych badań jest próba analizy zespołu czynników zawodowych i kwalifikacyjnych, które determinują pracę zawodową nauczycieli przedszkola. Zwrócono również uwagę na czynniki ekonomiczno-zawodowe, takie jak stabilizacja życiowa, sytuacja materialna nauczycieli, umiejscowienie wybranego przez nich zawodu w hierarchii prestiżu społecznego oraz formy spędzania czasu wolnego itp.

Celem pracy jest diagnozowanie, a co za tym idzie, wysunięcie postulatów dotyczących pozycji zawodowej nauczycieli, ich doskonalenia i podnoszenia poziomu pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi w wieku przedszkolnym.

Aby zrealizować postawione zadania badawcze, zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Zależności między przyjętymi zmiennymi przedstawiono w tabelach, które ukazują wpływ znaczących zmiennych niezależnych (wykształcenie, staż pracy i awans zawodowy) na opinię i postawy osób objętych badaniami.

Badania przeprowadzono na przełomie listopada 2012 i marca 2013 roku. W założeniach miały one objąć pełną populację nauczycieli pracujących w przedszkolach publicznych w Kielcach (329 osób). Jednak 22 z nich zdecydowało, że nie przystąpią do badań. Ta nieliczna grupa nie wywołuje istotniejszych zniekształceń w statystycznym ujęciu całości grupy zawodowej.

W tym miejscu należy zaznaczyć, że w kieleckich przedszkolach pracują wyłącznie kobiety. W badaniu wzięło udział 307 z nich, które w sposób wyczerpujący wypełniły kwestionariusz ankiety. Ten fakt oraz duża liczba odebranych ankiet pozwoliły na uznanie planowej ankietyzacji za wyczerpującą.

Przed przystąpieniem do badań przeprowadzono z wybranymi nauczycielkami pogłębione wywiady narracyjne (115 osób), których ideą było zasygnalizowanie problemów związanych z ich bezpośrednią pracą z dziećmi oraz stosunkami panującymi w zespołach koleżeńskich. Ze wstępnej analizy tych problemów wynikało, że respondentki znają bardzo dobrze problematykę podjętych badań, co pozwoliło na potwierdzenie przyjętych hipotez oraz rzetelne opracowanie materiału empirycznego.

Analizując status zawodowy nauczyciela przedszkola i poziom jego zadowolenia z pracy, postawiono problem szczegółowy koncentrujący się wokół pytania:

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

*Jaki wpływ na ocenę warunków pracy ma status zawodowy nauczyciela?*

Na podstawie dotychczas przeprowadzonych badań zakłada się, że:

*Proporcjonalnie do wzrostu statusu ekonomicznego i zawodowego nauczyciela korzystnie rozwijają się stosunki wewnątrzpracownicze w placówkach, co również sprzyja pozytywnej ocenie warunków pracy i wywołuje zadowolenie z wykonywanych obowiązków.*

## Status zawodowy i ekonomiczny badanych nauczycieli

Jedną z podstawowych cech demograficznych, które charakteryzują badaną próbę, jest płeć. Jak wspomniałam, w zawodzie nauczyciela przedszkola na terenie Kielc pracują wyłącznie kobiety. We współczesnym społeczeństwie feminizacja zawodu nauczyciela, zwłaszcza w przedszkolach, jest zjawiskiem powszechnym. Przyczyniać się do tego może preferowanie przez kobiety kierunku studiów pedagogicznych o zróżnicowanych specjalnościach[1].

Zdaniem H. Moroza[2], nasilającej się feminizacji zawodu nauczycielskiego, spowodowanej różnymi czynnikami, nie można zaliczyć do zjawisk zwiększających efektywność pracy nauczycieli. W każdej szkole (od przedszkola do szkoły wyższej), stosunek liczby nauczycielek do liczby nauczycieli powinien być równy stosunkowi liczby kobiet do mężczyzn całej populacji. H. Moroz zdawał sobie sprawę z tego, że jego postulat nie może być spełniony, ale uznał, że należy zrobić wszystko, aby zahamować postępującą feminizację zawodu nauczycielskiego. Oczywiście nie jest on przeciwnikiem pracy kobiet w zawodzie nauczycielskim, a z jego doświadczeń wręcz wynika, że kobiety stanowią dużo lepiej przygotowaną kadrę nauczycielską niż mężczyźni. Jego zdaniem kobiety dzięki pracowitości, obowiązkowości, precyzji w wykonywaniu zadań mogą stanowić wzór dla mężczyzn pracujących w tym zawodzie.

Feminizacja jest procesem społecznym uwarunkowanym obiektywnie i tylko w ograniczonym stopniu jesteśmy w stanie wpływać na jej przebieg i zasięg[3]. Nie możemy również jednoznacznie negatywnie oceniać jej skutków. Mimo wzrostu liczby nauczycielek w tym zawodzie, podwyższył się wyraźnie przeciętny poziom wykształcenia całej populacji nauczycielskiej, szybciej też wzrasta udział kobiet w kadrze kierowniczej. Nie ma podstaw do twierdzenia, że „defeminizacja" społeczno-zawodowej grupy nauczycieli spowodowałaby napływ do szkół mężczyzn,

---

[1] Główny Urząd Statystyczny podaje, że w 2008 roku najbardziej sfeminizowanymi sektorami gospodarki narodowej były: ochrona zdrowia, opieka społeczna oraz nauczyciele edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

[2] H. Moroz, *Przygotowanie zawodowe nauczyciela*, w: *Rozwój zawodowy nauczyciela*, s. 231.

[3] J. Woskowski, *Feminizacja zawodu nauczycielskiego*, „Kultura i społeczeństwo" 1963, nr 3, s. 5.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

charakteryzujących się cenionymi walorami społeczno-zawodowymi w stopniu, w jakim reprezentują je mężczyźni już w szkolnictwie zatrudnieni.

Zdaniem J. Woskowskiego:

> [W] badaniach podejmujących zagadnienie feminizacji i jej skutków należy poświęcić więcej niż dotychczas uwagi szerszym i głębszym uwarunkowaniom i mechanizmom tego procesu. Poznanie ich stanowi warunek zarówno właściwego planowania struktury, treści kształcenia i przygotowania zawodowego nauczycielek, jak i przekształcania tej zbiorowości zgodnie z rzeczywistymi, zmieniającymi się potrzebami szkolnego nauczania i wychowania[4].

Cechą, którą uznałam za istotną w badaniu własnym jest wiek nauczycielek. Wyniki zawarto w tabeli 7.

Większość respondentek znalazła się w przedziale wiekowym między 41 a 50 r.ż. (około 40,0%) oraz między 31 a 40 r.ż. (około 30,0%). Wiek powyżej 51 r.ż. zadeklarowało około 22,0% ankietowanych. W kieleckich przedszkolach pracuje niewielki odsetek młodych nauczycielek (15,0%), które znajdują się w przedziale wiekowym między 25 a 30 r.ż.

Zdaniem Ch. Daya praca nauczyciela powinna się wiązać z dużym nakładem energii, poświęcenia i determinacji. Jego podstawą powinna być pasja, poświęcenie i entuzjazm. Nauczyciele powinni znać swój zawód, lubić podopiecznych, potrafić znaleźć czas na refleksję nad warsztatem pracy, systematycznie pracować nad rozwojem własnym, inspirować i angażować się we współpracę z innymi nauczycielami oraz – co najważniejsze – czynić to bez względu na staż pracy[5].

Tabela 7. Wiek badanych nauczycielek

| Wiek | Badani | |
|---|---|---|
| | N | % |
| Do 25 lat | 19 | 6,2 |
| Od 26 do 30 lat | 25 | 8,1 |
| Od 31 do 40 lat | 76 | 24,8 |
| Od 41 do 50 lat | 122 | 39,7 |
| Powyżej 51 lat | 65 | 21,2 |
| Ogółem | 307 | 100 |

Źródło: Obliczenia własne.

[4] J. Woskowski, *Feminizacja zawodu nauczycielskiego*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 203–205.

[5] Ch. Day, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, Gdańsk 2008, s. 7.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Tabela 8. Staż pracy w zawodzie nauczyciela przedszkola

| Staż pracy | Badani | |
|---|---|---|
| | N | % |
| Do 5 lat | 67 | 21,8 |
| Od 5 do 10 lat | 45 | 14,7 |
| Od 11 do 15 lat | 13 | 4,2 |
| Od 16 do 20 lat | 30 | 9,7 |
| Powyżej 21 lat | 150 | 48,9 |
| Brak danych | 2 | 0,7 |
| Ogółem | 307 | 100 |

Źródło: Obliczenia własne.

Dane dotyczące stażu pracy badanych nauczycielek zestawiono w tabeli 8. Najczęściej deklarowany staż pracy respondentek wynosi powyżej 21 (48,9%) oraz do 5 lat pracy w zawodzie (21,8%). Należy zaznaczyć, że dwie nauczycielki nie zadeklarowały żadnej z kategorii, dlatego też w dalszych analizach statystycznych z zastosowaniem zmiennej stażu pracy ogólna liczba badanych będzie dotyczyła 305 respondentek.

Kwalifikacje do wykonywania zawodu nauczyciela zawarte są w Karcie Nauczyciela[6] oraz w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 3 lutego 2012 roku, zmieniającym rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określającym rodzaje szkół i wypadki, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli[7]. Należy zaznaczyć, że w nowym Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli za zakład kształcenia nauczycieli uważa się: kolegium nauczycielskie, nauczycielskie kolegium języków obcych, studium nauczycielskie, studium wychowania przedszkolnego, studium nauczania początkowego lub pedagogiczne studium techniczne.

Jak zauważyła J. Szempruch:

> Współczesne koncepcje kształcenia nauczycieli prezentowane w polskiej literaturze pedeutologicznej (R. Kwaśnica, H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, K. Denek, B. D. Gołębniak, J. Rutkowiak, D. Klus-Stańska) podkreślają potrzebę profesjonalizmu i profesjonalnego nauczyciela oraz jego ustawicznego rozwoju jako procesu stawania się

[6] *Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku. Karta Nauczyciela*, Dz.U. 1982, nr 3, poz. 19 ze zmianami; ostatnie zmiany: Dz.U. 2011, nr 149, poz. 887; nr 205, poz. 1206; 2012, nr 1206, poz. 908.

[7] Dz.U. 2012, poz. 174.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

nauczycielem. Zwracają uwagę m.in. na koncepcję refleksyjnego praktyka Donalda Schona, koncepcje profesjonalnego artyzmu Delli Fish, model nowego profesjonalizmu Juliana Elliotta, model mądrego nauczania Allana Feldmana, model mistrzostwa osobistego (jako procesu ciągłego doskonalenia umiejętności zawodowych i dyspozycji moralnych oraz model nauczyciela badacza[8].

Jeśli chodzi o wykształcenie badanych nauczycielek (tabela 9), to należy zauważyć, że zdecydowana większość z nich (227) ma wykształcenie wyższe magisterskie oraz wyższe licencjackie (62). Jedynie 4 respondentki ukończyły Studium Nauczycielskie. Żadna z nauczycielek z wyższym wykształceniem licencjackim nie jest w trakcie uzupełniania wykształcenia do wyższego zawodowego. Może to wynikać z faktu, że w obecnym systemie kształcenia studia licencjackie dają w pełni kwalifikacje do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i klas I–III. Nie należy jednak zapominać, że systemy edukacyjne, zgodnie z polityką UE, wymagają, aby wszyscy nauczyciele byli jednak absolwentami szkół wyższych. Każdy nauczyciel powinien kontynuować studia do najwyższego poziomu. Tylko w ten sposób może rozwijać kompetencje pedagogiczne i tym samym zwiększać możliwości rozwoju w zawodzie nauczycielskim.

Potwierdzeniem tego mogą być słowa Z. Kwiecińskiego[9], który podkreślił konieczność kształcenia nauczyciela o nowych kompetencjach, charakteryzujących go jako twórcę, przewodnika i tłumacza. Dlatego dydaktyka szkoły wyższej powinna być nastawiona na wspomaganie i ukierunkowanie rozwoju studenta, jego samodzielnego myślenia oraz kształtowania postaw innowacyjnych i kreatywnych, powinna go odpowiednio nastawiać i przygotować do uczenia się na stałe. Autor przytoczył słowa J. Delorsa[10], w których podkreślił on konieczność uczenia się przez

Tabela 9. Wykształcenie badanych

| Wykształcenie | Badani | |
|---|---|---|
| | N | % |
| Wyższe magisterskie | 241 | 78,5 |
| Wyższe licencjackie | 62 | 20,2 |
| Studium Nauczycielskie | 4 | 1,3 |
| Ogółem | 307 | 100 |

Źródło: Obliczenia własne.

[8] J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany*, s. 261.

[9] Z. Kwieciński, *Reforma systemu edukacji i warunki konieczne do jej realizacji*, w: *Uwagi i propozycje do projektu reformy systemu edukacji*, red. E. Putkiewicz, M. Zachorska, Warszawa 1998, s. 18.

[10] J. Delors, *Edukacja jest w niej ukryty skarb*, w: *Raport UNESCO – Edukacja w XXI wieku*, red. J. Delors, Paryż 1996.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

całe życie, pamiętając przy tym, że edukacja w XXI wieku przyjmuje różną postać i spełnia różne zadania.

Należy podkreślić, że wiedzę przedmiotową, profesjonalną, refleksyjne i praktyczne doświadczenie można zdobyć tylko poprzez kształcenie i dlatego obowiązek posiadania dyplomu magisterskiego powinien dotyczyć każdego nauczyciela wczesnej edukacji.

Praca zawodowa stanowi istotny element rozwoju osobowości człowieka[11]. W literaturze można spotkać deterministyczne i wieloczynnikowe teorie rozwoju zawodowego. Pierwsze z nich wskazują na jedną, główną przyczynę wyboru określonego zawodu, drugie podkreślają zdolność człowieka do wyuczenia się i wykonywania wielu zawodów[12].

Trafny wybór zawodu niejednokrotnie determinuje wydajną pracę. Nauczyciel z powołania kieruje się w pracy silnymi bodźcami, znajdując w niej dużo zadowolenia i satysfakcji. Wybór zawodu wiąże się ściśle z motywami, które powodują, że człowiek wybiera ten a nie inny zawód. Czynniki wyboru zawodu zazwyczaj uwarunkowane są sytuacją społeczno-ekonomiczną kraju oraz potrzebami społeczeństwa. Często wypływają z samego człowieka lub są sterowane określonymi sytuacjami.

Proces rozwoju decyzji o wyborze zawodu nauczyciela badanych respondentek obrazuje wykres (rys. 7). Jak wynika z danych, największą grupę stanowiły nauczycielki, które decyzję o wyborze zawodu nauczyciela podjęły w okresie szkoły średniej (52,8%). Dla znaczącej grupy wybór tego zawodu był przypadkowy. Tę kategorię zaznaczyło aż 21,5% respondentek. Tylko niewielka część badanych (6,8%) już od dzieciństwa była przeświadczona o tym, że w przyszłości zostanie nauczycielami. Wydawać by się mogło, że tak wczesne określenie swojego przyszłego zawodu sprzyja procesowi edukacyjnemu jednostki oraz rozpoczyna wczesny etap profesjonalizacji i adaptacji zawodowej.

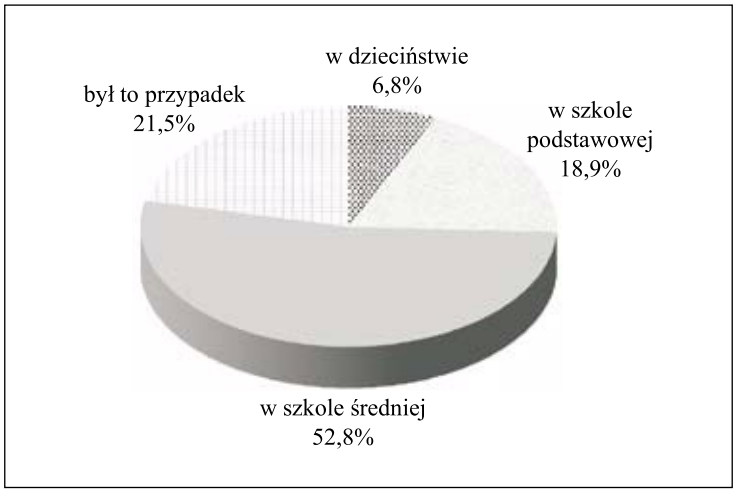
W przyszłej pracy ważne są również motywy, jakimi kieruje się człowiek w wyborze zawodu. Motywy wyboru zawodu badanych nauczycieli obrazuje rys. 8. Dla 117 (38,1%) respondentek głównym motywem wyboru zawodu nauczyciela była chęć zdobycia zawodu, który cieszyłby się uznaniem społecznym, 63 respondentki (20,5%) pragnęły kultywować tradycję rodzinną, 38 (12,4%) dokonała wyboru pod wpływem namowy koleżanek i kolegów. Tylko nieliczne nauczycielki wskazały na inne motywy, takie jak przekonanie o specjalnych przywilejach tego zawodu (7,2%), łatwość w uzyskaniu pracy (4,6%) oraz niepowodzenie w ubieganiu się na inny kierunek studiów (4,9%). Dla 30 badanych (9,8%) wybór zawodu nauczyciela był przypadkowy. Uzyskane deklaracje świadczą, jak różnymi motywami kierowały się respondentki w wyborze przyszłego zawodu.

---

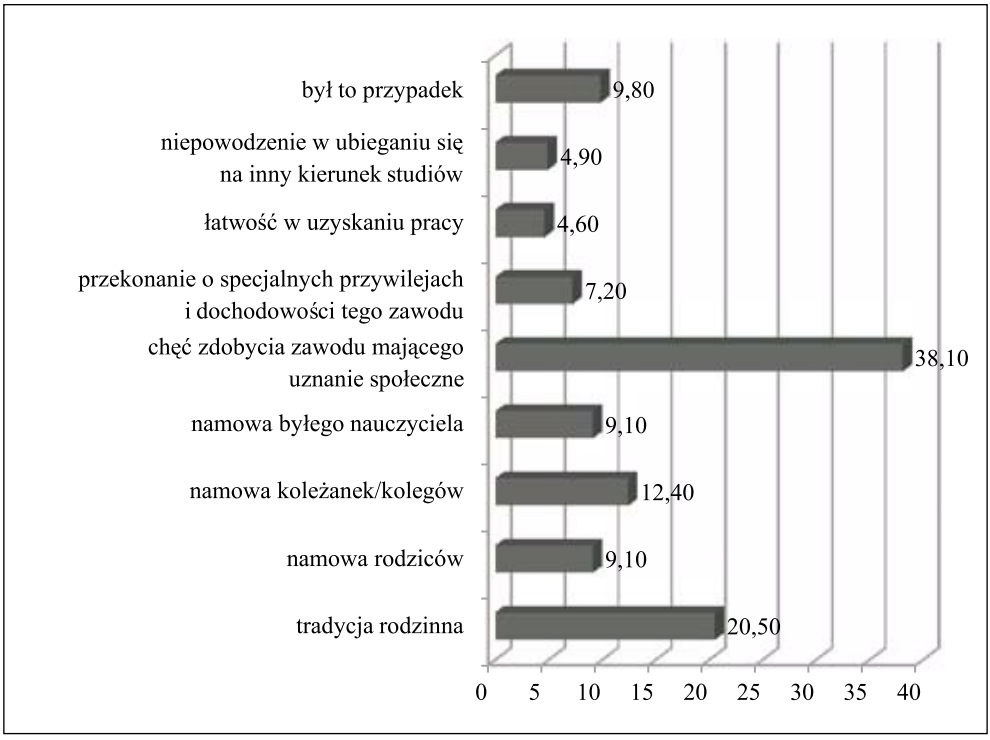
[11] D. Demetrio, *Edukacja dorosłych*, w: *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006, s. 138.

[12] B. Bajcar, A. Borkowska, A. Czerw, A. Gąsiorowska, C. S. Nosal, *Psychologia preferencji i zainteresowań zawodowych. Przegląd teorii i metod*, Warszawa 2006, http://www.praca.gov.pl (07.10.2012).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436




Rys. 7. Etap życia, w którym została podjęta decyzja o wyborze zawodu nauczyciela




Rys. 8. Motywy wyboru zawodu nauczyciela

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Dla porównania tych deklaracji można przytoczyć badania Z. Kawki[13], jakie prowadziła ona wśród nauczycieli w 1995 roku, czyli przed wejściem w życie reformy szkolnej. Z wypowiedzi badanej kadry pedagogicznej wynikało m.in., że w minionym ustroju około 40,0% nauczycieli deklarowało, iż wybrało ten zawód z zamiłowania, około 15,0% z przypadku, natomiast dla prawie 50,0% był on wybrany jako jeden spośród wielu możliwości. Wśród tych respondentów zamiłowanie do zawodu deklarowało około 45,0% nauczycieli ze szkół podstawowych. Porównując motywy wyboru zawodu współczesnych nauczycieli, można zauważyć, jak są one rozbieżne w stosunku do respondentek z minionego ustroju.

Specyfika zawodu nauczyciela przedszkola wiąże się ściśle z kreatywnym charakterem współczesnej edukacji, którą mogą urzeczywistniać wyłącznie twórczy nauczyciele. Kadra pedagogiczna przedszkoli jest w szczególnej sytuacji, gdyż jej praca polega na kontakcie z małym dzieckiem, na którego rozwój może mieć ona znaczący wpływ. Wiek przedszkolny to okres intensywnych zmian rozwojowych, to czas uczenia się siebie i świata, ujawniania się ogromnego potencjału rozwojowego dziecka, a jednocześnie czas, kiedy całkowicie ufa on swojemu nauczycielowi. Już to wystarczy, aby nauczyciel należycie uświadomił sobie odpowiedzialność, jaką ponosi za swoją pracę oraz swoje postawy, i dążył do osiągania coraz wyższych stopni rozwoju zawodowego.

Obecnie nie tylko motyw odpowiedzialności za dzieci jest tym, co wyzwala u nauczycieli aktywność, ukierunkowaną na osiąganie kolejnych szczebli rozwoju zawodowego. Obowiązek takich starań narzuciła reforma edukacji. Nauczyciele, w tym również nauczyciele przedszkoli, osiągają kolejne szczeble awansu zawodowego, który to proces jest nazywany rozwojem zawodowym. Można jednak zaobserwować, że mamy do czynienia z dwiema interpretacjami tego pojęcia: merytoryczną i formalną. Pierwsza odnosi się do przemian świadomości, do owego zbliżania się do doskonałości w danej dziedzinie. Druga – oznacza osiąganie kolejnych, formalnych szczebli kariery zawodowej. Oba te aspekty nie muszą, a nawet nie powinny wzajemnie się wykluczać.

Procedura uzyskiwania awansu zawodowego nauczyciela rozpoczyna się w chwili podjęcia przez niego pracy. System realizowany jest od 6 kwietnia 2000 roku, tj. od dnia wejścia w życie ustawy z 18 lutego 2000 roku o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela, oraz o zmianie niektórych innych ustaw[14].

Nowelizacja ustawy z 15 lipca 2004 roku[15] zniosła sesyjność prac komisji kwalifikacyjnych i egzaminacyjnych, wydłużyła ścieżkę awansu zawodowego nauczyciela, wprowadzając obligatoryjne okresy pracy pomiędzy rozpoczęciem stażu na kolejny stopień awansu zawodowego, a ponadto dołączyła nowe uregulowania dotyczące terminu zmiany wysokości wynagrodzenia w czasie trwania stosunku pracy.

---

[13] Z. Kawka, *Między misją a frustracją. Społeczna rola nauczyciela*, Łódź 1998, s. 76–77.

[14] Dz.U. 2000, nr 19, poz. 239 ze zmianami.

[15] Dz.U. 2004, nr 79, poz. 1845.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Tabela 10. Stopień awansu zawodowego

| Stopień awansu zawodowego | Liczba | Odsetek |
|---|---|---|
| Nauczyciel stażysta | 35 | 11,4 |
| Nauczyciel kontraktowy | 69 | 22,5 |
| Nauczyciel mianowany | 79 | 25,7 |
| Nauczyciel dyplomowany | 124 | 40,4 |
| Ogółem | 307 | 100 |

Źródło: Obliczenia własne.

W tabeli 10 wskazano, jakie stopnie zawodowe posiadają badane nauczycielki. Nauczyciel dyplomowany (około 40,0%) oraz nauczyciel mianowany (około 25%) to najczęściej deklarowane stopienie awansu zawodowego nauczycielek. Najmniej liczną grupą są nauczycielki kontraktowe (około 22,0%) oraz stażystki (ponad 10,0%).

Jak stwierdził Ch. Day[16], jednym z głównych zadań wszystkich nauczycieli jest ich zaangażowanie w uczenie się przez całe życie. Ten najwyższy odsetek nauczycieli, posiadających najwyższy stopień awansu zawodowego, może być uwarunkowany ich dłuższym stażem pracy. Istotny tu wydaje się czynnik sprawczy, który determinuje chęć nauczycieli o ubieganie się o kolejne stopnie awansu zawodowego. Należy podkreślić za B. Śliwerskim, że:

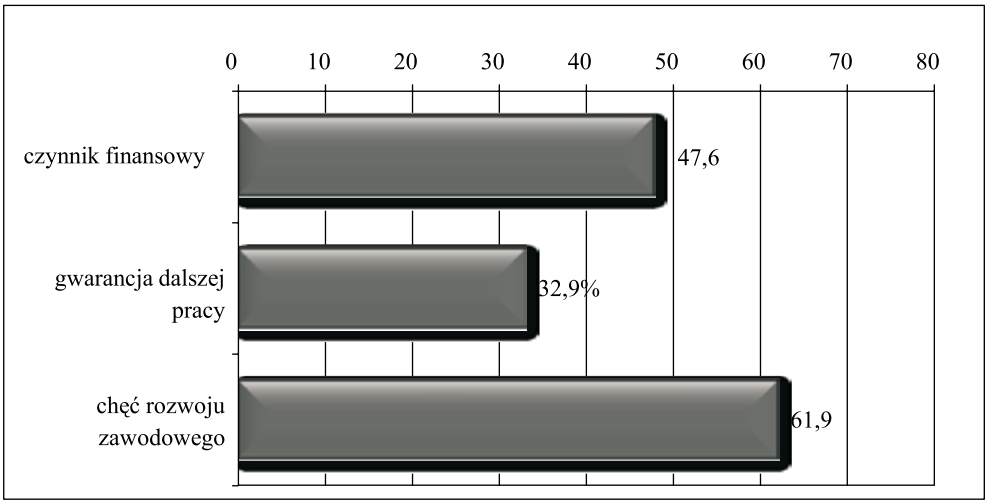
> [...] każda urzędowa próba wprowadzania standardów zawodowych, czyni ten proces dehumanizującym relacje międzyludzkie i redukującym oceny postępów czy osiągnięć do spraw wymiernych, do umiejętności jedynie technicznych, jakże upraszczających rzeczywistą wartość działań nauczycieli. W tej sytuacji, gdy nauczyciele muszą administracyjnie niejako zarządzać swoim awansem, tracą nie tylko moc sprawczą i autorytet, ale i przestają być kreatywni w swojej pracy z dziećmi i młodzieżą[17].

Przytoczone tu słowa B. Śliwerskiego mogą być spowodowane tym, że stopień awansu zawodowego jest potwierdzony urzędowo. Nauczyciel niejako musi przekonać dyrektora placówki, rodziców, innych nauczycieli, opiekuna stażu, wreszcie zaś samą komisję kwalifikacyjną (lub egzaminacyjną), że dobra opinia o nim zasługuje na formalne potwierdzenie. Ponadto nauczyciele zobligowani są do dokumentowania własnego rozwoju. Przy takich oczekiwaniach mogą się skupiać na zbieraniu dowodów własnej aktywności, zamiast skupiać się na niej samej.

[16] Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczycieli*, przeł. J. Michalak, wstęp i red. nauk. T. Lewowicki, Gdańsk 2005.

[17] B. Śliwerski, *I Kongres Zarządzania Oświatą*, Łódź 2006.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436




Rys. 9. Czynniki warunkujące ubieganie się o kolejne stopnie zawodowe

Takie stwierdzenie skłoniło do ustalenia, jakie czynniki warunkowały ubieganie się badanych nauczycielek o kolejne stopnie zawodowe. Wyniki zestawiono na rys. 9. Jak wynika z danych, głównym motywem, który zadecydował o kolejnych stopniach awansu zawodowego, była chęć rozwoju zawodowego. Tę kategorię zaznaczyło 61,9% respondentek. Nie bez znaczenia dla 47,6% nauczycielek był czynnik finansowy. Awans zawodowy jako czynnik gwarantujący dalszą pracę był istotny dla 32,9% nauczycielek. Deklaracje te mogą świadczyć o pogłębionej świadomości nauczycielek, że rozwój zawodowy powinien być priorytetowy w ich pracy z dziećmi.

Czynniki wymienione przez badane nauczycielki znalazły również odzwierciedlenie w badaniach G. Paprockiej[18] na temat różnych kwestii związanych z rozwojem nauczyciela (przeprowadziła je na próbie 70 nauczycielek przedszkola). Przebadane przez tę autorkę nauczycielki do czynników warunkujących ich rozwój zawodowy, oprócz już tu wymienionych, zaliczyły obowiązek skrupulatnego dokumentowania swojej pracy (około 12,0%), pracę według własnego programu autorskiego (około 9,0%), konieczność wykorzystywania w pracy większej liczby metod aktywizujących (około 6,0%) oraz umiejętność nawiązywania ściślejszej współpracy ze środowiskiem rodzinnym dzieci (około 6,0%).

Od nauczycieli wymaga się systematycznego doskonalenia i podwyższania kwalifikacji. Podczas zdobywania umiejętności zawodowych nauczyciele korzystają z różnych szkoleń, takich jak kursy doskonalące, konferencje metodyczne, warsztaty i spotkania w ramach WDN. Jednym z istotnych czynników reformy edukacji jest funkcjonowanie doskonalenia nauczycieli wewnątrz placówki. Istota WDN sprowa-

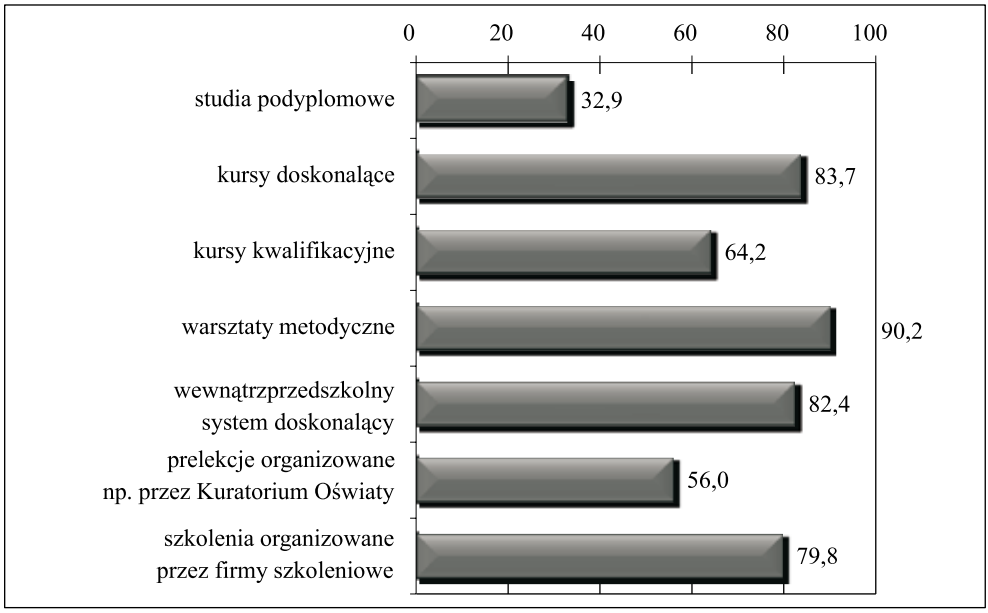
[18] G. Paprocka, *Twórczy rozwój nauczyciela*, w: *Rozwój zawodowy nauczyciela*, s. 290–296.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

dza się do idei, aby na terenie placówki w sposób systematyczny i zorganizowany odbywał się proces zmian w zakresie umiejętności nauczycieli i funkcjonowania przedszkola lub szkoły. Jest to po prostu rozwój od wewnątrz.

Na rys. 10 przedstawiono rodzaj szkoleń, w których uczestniczyły respondentki. Jak wynika z ich odpowiedzi na ankietę, warsztaty metodyczne, kursy doskonalące, wewnątrzprzedszkolny system doskonalący oraz szkolenia organizowane przez firmy szkoleniowe to dla około 80,0% z nich najczęstsze rodzaje doskonalenia, z jakich korzystają. Wysoki procent badanych (około 60,0%) brał także udział w kursach kwalifikacyjnych oraz w prelekcjach organizowanych przez kuratorium. Ponad 30,0% ankietowanych ukończyło różnorodne studia podyplomowe, które podniosły poziom ich kwalifikacji zawodowych.

Wymienione tu rodzaje szkoleń są typowo zinstytucjonalizowane. Badane nie wymieniły takich działań, które polegałyby na aktywności mniej sformalizowanej, np. autorefleksji, analizy własnych poczynań lub autoobserwacji, która jest niezbędnym warunkiem doskonalenia się i powinna dotyczyć wielu sfer nauczycielskiego działania: wychowawczo-opiekuńczej, dydaktycznej, organizacyjnej i osobistej[19]. A przecież każdej z respondentek można zadać wiele pytań, które uświadomiłyby im stan ich kompetencji zawodowych.




Rys. 10. Rodzaj szkoleń, w których uczestniczyły badane

[19] J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów 2001, s. 124–127.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Uzyskane przeze mnie wyniki pokrywają się z badaniami wspomnianej wcześniej G. Paprockiej. Badane przez nią nauczycielki również wskazały na instytucjonalny charakter szkoleń, w których brały udział (około 30,0% zadeklarowało uczestnictwo w kursach, szkoleniach, warsztatach, a około 20,0% – w zespołach samokształceniowych). Jedynie 13,4% nauczycieli przebadanych przez G. Paprocką wymieniło własne poszukiwania literaturowe jako formę dokształcania w trakcie ich rozwoju zawodowego.

Uzyskane wyniki świadczą, że mimo złej kondycji finansowej instytucji przedszkolnych dyrekcja placówek stara się w miarę możliwości zapewnić swojej kadrze pedagogicznej jak najwięcej szkoleń, które podniosłyby poziom jej pracy z dziećmi. Jednak należy zaznaczyć, że większość opłat za szkolenia, mimo niskiego uposażenia za wykonywaną pracę, nauczycielki pokrywają z własnych środków finansowych. Świadczyć mogą o tym ich wypowiedzi:

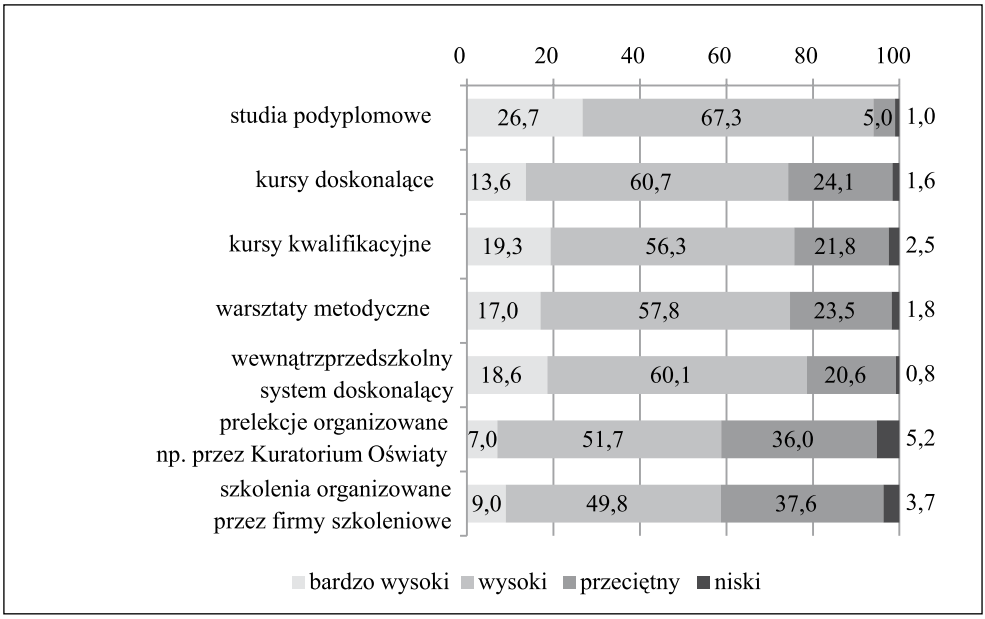
> [...] dyrekcja naszej placówki, mimo braku środków finansowych, stara się wszelkimi sposobami umożliwiać nam udział w różnych szkoleniach [...];
> [...] większość szkoleń finansowałam sobie sama [...], trudno liczyć na pomoc finansową placówki, która boryka się z ciągłym brakiem środków na podnoszenie naszych kwalifikacji [...];
> [...] staram się śledzić oferty szkoleniowe dla nauczycieli przedszkoli na bieżąco i w miarę możliwości finansowych placówki oraz własnych staram się w nich uczestniczyć [...];
> [...] zastanawia mnie, kiedy w Polsce nastanie czas, że udział w szkoleniach dokształcających będzie zależał nie od środków finansowych, jakimi dysponuje placówka, ale od chęci uczestniczenia w nich nauczycieli [...].

W tym miejscu warto przywołać rozważania B. Śliwerskiego, który zadał pytanie, czy nastaną czasy, kiedy w każdym roku szkolnym zostaną wyodrębnione środki finansowe w takiej wysokości, która gwarantowałaby każdemu nauczycielowi (o ile by tylko chciał) możliwość ubiegania się o kolejne kwalifikacje. Autor podkreślił, że system dokształcania nauczycieli może się sprawdzić tylko wówczas, kiedy nauczyciele będą przekonani, iż w dowolnym czasie swojego zatrudnienia w oświacie mogą się ubiegać o wyższe kwalifikacje zawodowe, gdyż ich uzyskanie będzie uzależnione tylko i wyłącznie od spełnienia przez nich porównywalnych, jednoznacznych, w miarę obiektywnych i jawnych dla wszystkich uczestników tego procesu kryteriów. Tymczasem, jak podkreślił, polskiej oświaty nie stać na stałą gotowość bycia wypłacalną, adekwatnie do indywidualnych aspiracji nauczycieli i ich urzeczywistniania[20].

W badaniu zasięgnięto również opinii respondentek na temat poziomu szkoleń, w których uczestniczą. Dane zawiera kolejny wykres (rys. 11). Jak z nich wynika, nauczycielki wysoko oceniły każdy rodzaj szkolenia, w których uczestniczyły. Jednak najwięcej wskazań na wysoki poziom dokształcania uzyskały studia podyplomowe

[20] B. Śliwerski, *I Kongres*.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436




Rys. 11. Ocena poziomu szkoleń

organizowane przez uczelnie wyższe, a także kursy doskonalące. Wysoko został oceniony wewnątrzprzedszkolny system doskonalący (ponad 60,0% wskazań), co skłania do konkluzji, że nauczyciel w wypełnianiu zadań związanych z ciągłym doskonaleniem się nie może pozostać sam. Warto tu podkreślić rolę dyrektora, który powinien w sposób sprawny i skuteczny planować rozwój zawodowy kadry, którą zarządza.

Wypracowana wspólnie z nauczycielami wizja koncepcji pracy oraz znajomość potrzeb i oczekiwań nauczycieli powinny nakreślić system nie tylko zinstytucjonalizowanych szkoleń, lecz także doskonalenia wewnętrznego, który – jak wynika z badań – pozwala realizować cele i osiągać zamierzone efekty. System doskonalenia wewnętrznego powinien być procesem wynikającym z potrzeb i oczekiwań, potwierdzonych rzeczową analizą i diagnozą, i przebiegać zgodnie z przyjętymi procedurami.

Warto również zwrócić uwagę, że nauczyciele uczestniczący w szkoleniach organizowanych przez inne instytucje powinni poczuwać się do przekazywania nabytych umiejętności i wiedzy innym nauczycielom, opracowywać szczegółowe sprawozdania z uwzględnieniem odniesionych korzyści, przygotowywać i upowszechniać zestawy materiałów do wykorzystania w procesie wychowawczo-dydaktycznym w przedszkolu.

Powszechnie wiadomo, że nauczyciele coraz częściej organizują wzajemną pomoc, doskonalą się poprzez samokształcenie, dokonują krytycznej refleksji – samooceny działań, postaw i uzyskiwanych efektów. Nie tylko w Polsce, lecz także na świecie poszukuje się obecnie nowych możliwości całościowego wspomagania rozwoju zawodowego. Można tu przytoczyć jedną z bardziej popularnych w Niem-

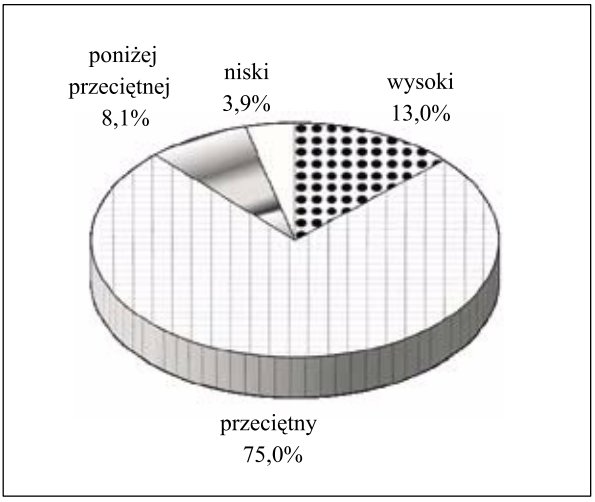
Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

czech, Austrii i Szwajcarii metod wspierania nauczycieli w rozwoju profesjonalnym, zakładającą możliwość systematycznego uczenia się na podstawie własnego działania. Jest to *Kollegiale Beratung*, czyli koleżeńskie doradztwo, polegające na systematycznej refleksji nad działaniami zawodowymi, podejmowane przez nauczycieli z różnych placówek przedszkolnych. Spotkania koleżeńskie są okazją do analizowania własnego działania i kształtowania krytycznej świadomości zawodowej, umożliwiają korzystanie z pomocy i rady innych pedagogów.

Na społeczne funkcjonowanie życia człowieka, a co za tym idzie, również jego rodziny, duży wpływ ma praca i uzyskiwane z niej korzyści materialne. Zawód nauczycielski nigdy nie był źródłem, z którego polski nauczyciel mógłby czerpać znaczące korzyści materialne. Obecna sytuacja w kraju statusu materialnego nauczycieli nie poprawiła. Brak środków w budżecie, narastający kryzys ekonomiczno-gospodarczy potęguje jeszcze ten stan, doprowadzając do sytuacji, w której zawód nauczyciela jest jednym z gorzej opłacanych. Ciągłe apelacje do rządu nie przynoszą istotnych zmian. Niewielkie podwyżki płac nauczycieli nie rozwiązują ich trudnej sytuacji materialnej.

Ocenę poziomu życia rodzin respondentek przedstawiono na wykresie (rys. 12). Zdecydowana większość badanych nauczycielek określiła poziom życia ich rodzin jako przeciętny. Tę wypowiedź zadeklarowało ponad 70,0% respondentek. Jedynie niespełna 13,0% nauczycielek uznało poziom życia rodziny za wysoki. Może to być spowodowane wyższymi zarobkami innych jej członków.

Przeprowadzone w 2011 roku przez E. Zyzik i M. Parlak[21] badania, dotyczące sytuacji zawodowej nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej z województwa święto-




Rys. 12. Ocena poziomu życia rodziny

[21] M. Parlak, E. Zyzik, *Sytuacja zawodowa nauczycieli edukacji początkowej w zreformowanej szkole podstawowej (komunikat z badań)*, w: *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*, red. W. Leżańska, Łódź 2011, s. 251–254.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

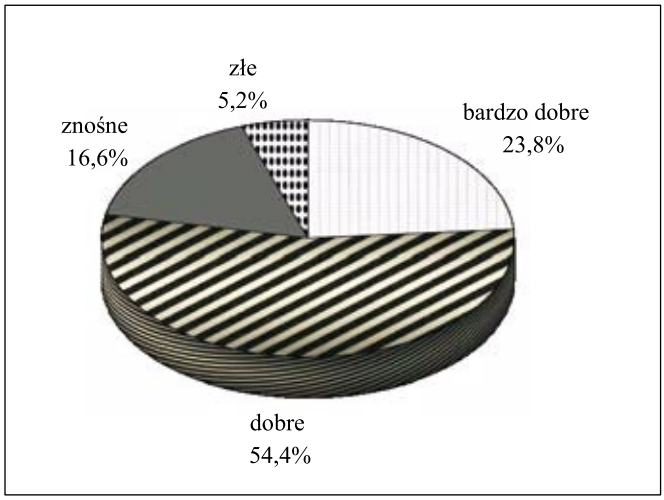
krzyskiego, również wskazały na duży odsetek tej grupy zawodowej, która określiła poziom życia rodziny jako przeciętny (ponad 80,0% wskazań). Można się zastanowić, czy wraz ze zmianami zachodzącymi w oświacie, wymagającymi ciągłego podnoszenia efektywności kształcenia, nie należałoby zadbać o poprawę warunków życia tych pedagogów, którzy są za przeprowadzenie reform szczególnie odpowiedzialni.

Badane respondentki dokonały również oceny warunków mieszkaniowych, w jakich żyją (rys. 13).

Mimo przeciętnego poziomu życia większość badanych nauczycielek oceniła swoje warunki mieszkaniowe jako dobre (ponad 50,0%) oraz bardzo dobre (około 25,0%). Oczywiście ocena poziomu warunków mieszkaniowych jest pojęciem względnym, gdyż oczekiwania w tym zakresie każdy człowiek może mieć inne.

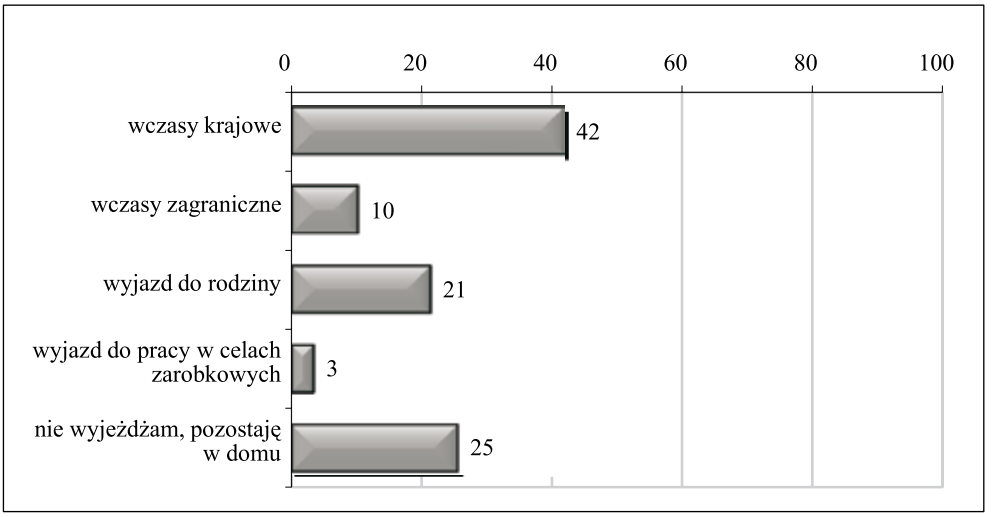
Z poziomem życia wiążą się sposoby spędzania urlopu wypoczynkowego. Na rys. 14 przedstawiono dane dotyczące preferowanych przez nauczycielki sposobów spędzania urlopu. Jak wynika z danych, ponad 42,0% badanych nauczycielek wyjeżdża na wczasy krajowe, nieco mniej (ponad 20,0%) preferuje wyjazdy do rodziny. Może to być spowodowane brakiem środków finansowych na inny rodzaj wypoczynku. Dla 3,0% respondentek urlop wypoczynkowy jest okazją do wyjazdu za granicę w celach zarobkowych, a tym samym podreperowania budżetu domowego. Niepokojący jest fakt, że aż 25,0% nauczycielek nie wyjeżdża nigdzie, pozostając w domu. Jedynie 10,0% respondentek jest stać na wczasy zagraniczne. Wyniki wyraźnie wskazują na fakt złej kondycji finansowej rodzin nauczycielskich.

W badaniu uzyskano też opinię respondentek dotyczącą ich sytuacji materialno-dochodowej (rys. 15). Ponad 50,0% badanych nauczycielek określiło tę sytuację jako znośną, a ponad 20,0% jako złą. Wyniki wyraźnie sugerują, że zawód, który wykonują, nie daje im stabilizacji finansowej. Złą sytuację materialno-dochodową

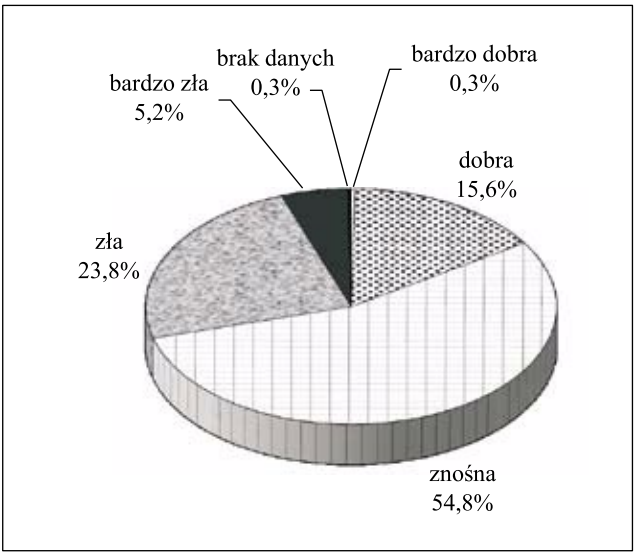



Rys. 13. Ocena warunków mieszkaniowych

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436




Rys. 14. Sposoby spędzania urlopu wypoczynkowego

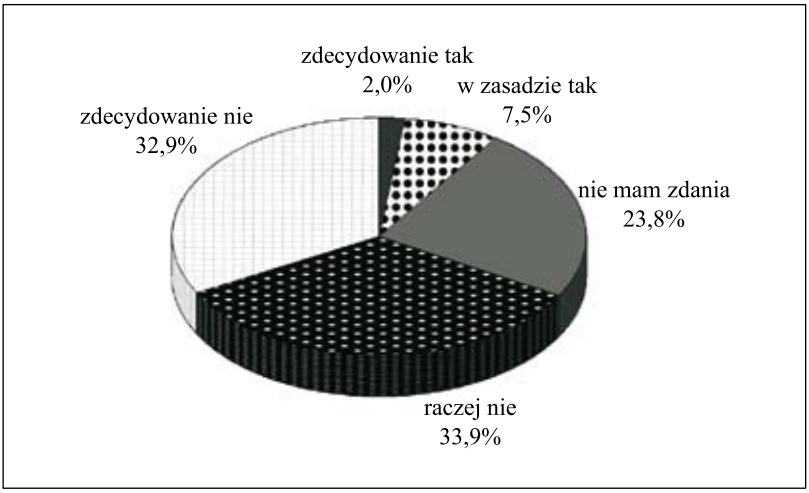



Rys. 15. Ocena sytuacji materialno-dochodowej

kadry nauczycielskiej potwierdziły także badania H. Kwiatkowskiej. Ustaliła ona, że wśród typowanych przez nauczycieli cech, które najlepiej charakteryzują ich zawód, pojawiło się poczucie zdegradowania materialnego (ponad 60,0% deklaracji).

Takie wyniki, nienapawające optymizmem, skłoniły do zaczerpnięcia opinii nauczycielek przedszkoli, czy w najbliższym czasie mają nadzieję na poprawę warunków życia. Wyniki przedstawiono w formie graficznej (rys. 16). Jak wynika

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436




Rys. 16. Możliwość poprawy warunków życia

z danych, większość badanych respondentek nie ma nadziei na poprawę warunków ich życia w najbliższym czasie (ponad 60,0% deklaracji). Fakt ten nie dziwi, gdyż w sytuacji, w jakiej obecnie znalazła się polska oświata, perspektywy są zatrważające. Z pewnością dla wielu nauczycielek sam fakt posiadania pracy jest już wysoce zadowalający, zwłaszcza w okresie tak dużego bezrobocia, jakie panuje wśród nauczycieli na wszystkich szczeblach edukacji.

## Ocena warunków pracy i relacji wewnątrzpracowniczych panujących w placówce przedszkolnej

Na uwarunkowania zawodowe pracy nauczyciela mają wpływ warunki jego pracy oraz relacje wewnątrzpracownicze w placówce. Specyfika zawodu nauczyciela wymaga od organu prowadzącego placówkę stworzenia jak najlepszej bazy lokalowej i materialnej dla pracy nauczyciela[22].

Konfrontacja z rzeczywistością oświatową bywa jednak różna. Niskie nakłady na oświatę w dużym stopniu powodują, że warunki, w jakich przyszło pracować nauczycielom, nie są adekwatne do ich oczekiwań. Praca wychowawczo-dydaktyczna z dziećmi wymaga nie tylko zapewnienia jak najlepszych warunków lokalowych, lecz także wyposażenia placówki w różnorodne urządzenia i pomoce dydaktyczne, które znacząco tę pracę warunkują.

[22] J. Pusiecki, *Akceptacja zawodu przez nauczyciela*, „Nowa Szkoła" 1998, nr 3.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Praca w przedszkolu, w którym istnieją jak najlepsze warunki do pracy, daje możliwość twórczego rozwoju zarówno dzieciom, jak i nauczycielom.

Na organizację przestrzeni edukacyjnej w przedszkolu, a tym samym na właściwe warunki pracy, składają się w szczególności:

1. *Budynek przedszkolny*, który powinien w pełni zapewniać bezpieczeństwo dzieciom poprzez jego ogrodzenie, aby nikt obcy nie dostał się na teren przedszkola oraz aby samo dziecko nie mogło go samodzielnie opuścić.
2. *Otoczenie budynku*, nie tylko bezpieczne, lecz także przyjazne dzieciom, zadbane i estetyczne. W jego skład wchodzi *ogród przedszkolny* z odpowiednim wyposażeniem w pomoce i urządzenia stymulujące rozwój dzieci, dostępny dla wychowanków niezależnie od pór roku. Warto tu wspomnieć o systematycznej jego kontroli w myśl zasad bezpieczeństwa.
3. *Sala* spełniająca funkcję bawialni, dydaktyczną oraz wypoczynkową. Powinna ona być wyposażona w szafki z półkami na prace dzieci, zabawki i inne środki dydaktyczne, stoliki do pracy z możliwością regulacji wysokości wraz z krzesłami dostosowanymi do wzrostu dzieci, miejsce wypoczynku (materace, koce, poduszki itp.), tablice magnetyczne i do eksponowania prac dzieci, kąciki zainteresowań wyposażone zgodnie z ich przeznaczeniem; różnorodne zabawki oraz środki dydaktyczne.
4. *Szatnia i pomieszczenia sanitarne*, zapewniające naukę samodzielności oraz kształtowanie czynności samoobsługowych i higienicznych dzieci.

Taka właśnie organizacja przestrzeni edukacyjnej w przedszkolu obejmuje w całości zarówno materialny, jaki i społeczny aspekt placówki.

Każda placówka przedszkolna powinna zapewnić takie warunki pracy dla nauczyciela, aby mógł on w pełni sprostać wypełnianiu swoich obowiązków, zgodnie z założeniami statutowymi przedszkola oraz ogólnie obowiązującym prawem oświatowym. Można tu podkreślić możliwość:

1. Planowania i realizacji pracy opiekuńczej, wychowawczej i dydaktycznej zgodnie z podstawą programową oraz wybranymi programami nauczania.
2. Współtworzenia warunków sprzyjających wspólnej zabawie, nauce i pracy dzieci rozwijających ich możliwości, zdolności oraz kształtujących ich nowe umiejętności.
3. Zapewnienia warunków, które pozwolą na dbałość o zdrowie i bezpieczeństwo dzieci poprzez prowadzenie różnorakich działań o charakterze profilaktycznym, stymulującym, promującym zdrowy styl życia, organizację odpoczynku itp.
4. Prowadzenia działań diagnostycznych i kompensacyjno-wyrównawczych.
5. Współpracy z rodziną poprzez wspieranie jej oddziaływań wychowawczych oraz współpracy z personelem przedszkola, tworząc atmosferę sprzyjającą rozwojowi dzieci.
6. Stałego dostępu do najnowszej literatury fachowej związanej z edukacją przedszkolną.

W tabeli 11 zaprezentowano ocenę warunków pracy respondentek, różnicując je wykształceniem.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Tabela 11. Ocena warunków pracy a wykształcenie

| Ocena warunków pracy | Wykształcenie | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | wyższe magisterskie | | wyższe licencjackie | | | |
| | N | % | N | % | N | % |
| Bardzo dobre | 84 | 35,0 | 15 | 23,1 | 96 | 32,5 |
| Dobre | 137 | 57,1 | 40 | 61,5 | 142 | 58,0 |
| Znośne | 17 | 7,1 | 10 | 15,4 | 62 | 8,8 |
| Złe | 2 | 0,8 | – | – | 6 | 0,7 |
| Trudno powiedzieć | – | – | – | – | – | – |
| Ogółem | 240 | 100 | 65 | 100 | 305* | 100 |

* Nie wszystkie respondentki udzieliły odpowiedzi.

Źródło: Obliczenia własne.

Większość nauczycielek uważa, że warunki pracy spełniają ich oczekiwania. Tę wypowiedź zadeklarowało ponad 90,0% respondentek, bez względu na rodzaj wykształcenia.

Zastosowany test chi-kwadrat *nie potwierdził zależności między oceną warunków pracy a wykształceniem nauczycieli* (wartość $chi^2 = 6{,}938$; df = 3; p.i = 0,074), *stażem pracy* (wartość $chi^2 = 7{,}473$; df = 12; p.i = 0,825 > 0,05) oraz *stopniem awansu zawodowego* (wartość $chi^2 = 8{,}549$; df = 9; p.i = 0,480). Dobre warunki pracy, jakie panują w kieleckich przedszkolach, są z pewnością zasługą dyrektorów placówek, którzy – jak potwierdzają wyniki – dokładają wszelkich starań, aby ich kadra pedagogiczna mogła pracować w jak najlepszych warunkach.

Wysoki poziom oceny warunków pracy jest zdecydowanie rozbieżny z opiniami nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej przebadanych przez E. Zyzik i M. Parlak. Przeprowadzone przez te autorki w 2009 roku[23] badania wśród tej grupy zawodowej w województwie świętokrzyskim wskazały na wysoki odsetek (około 50,0%) nauczycielek niezadowolonych z warunków, w jakich przyszło im pracować. Krytycznie oceniły one szkolną rzeczywistość, a zwłaszcza te aspekty, które wiążą się z warunkami materialnymi i organizacyjnymi.

Kolejnym determinantem mającym wpływ na pracę zawodową nauczyciela jest atmosfera w miejscu pracy. Ona nie tylko warunkuje jakość relacji wewnątrzpracowniczych, lecz także wpływa na efektywność pracy. Ocenę atmosfery, jaka panuje w placówce przedszkolnej badanych, zawiera tabela 12.

Zdaniem nauczycielek atmosfera w miejscu ich pracy jest dobra. Tę opinię wyraziło około 50,0% respondentek z wykształceniem wyższym i ponad 50,0% z wy-

[23] M. Parlak, E. Zyzik, *Sytuacja zawodowa nauczycieli*, s. 254.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Tabela 12. Atmosfera w miejscu pracy a wykształcenie

| Atmosfera w miejscu pracy | Wykształcenie | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | wyższe magisterskie | | wyższe licencjackie | | | |
| | N | % | N | % | N | % |
| Bardzo dobra | 92 | 38,2 | 17 | 26,6 | 109 | 35,7 |
| Dobra | 110 | 45,6 | 34 | 53,1 | 144 | 47,2 |
| Umiarkowana | 33 | 13,7 | 12 | 18,8 | 45 | 14,8 |
| Zła | 6 | 2,5 | 1 | 1,6 | 7 | 2,3 |
| Trudno powiedzieć | – | – | – | – | – | – |
| Ogółem | 241 | 100 | 64 | 100 | 305* | 100 |

* Nie wszystkie respondentki udzieliły odpowiedzi.

Źródło: Obliczenia własne.

kształceniem licencjackim. Należy zaznaczyć, że kategoria atmosfery bardzo dobrej ma również wiele wskazań.

Pogłębiona analiza statystyczna nie wykazała jednak korelacji między atmosferą w miejscu pracy a poszczególnymi zmiennymi. W przypadku zmiennej wykształcenia test chi-kwadrat wyniósł: $chi^2 = 3{,}573$; $df = 3$; $p.i = 0{,}311 > 0{,}05$, w przypadku stażu pracy: $chi^2 = 5{,}568$; $df = 12$; $p.i = 0{,}936 > 0{,}05$, zmiennej awansu zawodowego: $chi^2 = 8{,}796$; $df = 9$; $p.i = 0{,}456 > 0{,}05$. Należy zatem stwierdzić, że *ocena atmosfery w miejscu pracy nauczycielek nie jest zależna od ich wykształcenia, stażu pracy i stopnia awansu zawodowego.* Wydaje się to słuszne, gdyż atmosferę w miejscu pracy warunkują przede wszystkim cechy osobowościowe wszystkich pracowników, takie jak życzliwość, szczerość, pogoda ducha, pomocność, uczciwość, tolerancja itd., a także wspomniane już wcześniej warunki pracy.

W tabeli 13 przedstawiono zależność między warunkami pracy respondentek a atmosferą panującą w placówce przedszkolnej. Nauczycielki oceniające atmosferę w miejscu pracy jako bardzo dobrą uznały również, że warunki ich pracy też są dobre (około 50,0%). Nauczycielki niezadowolone z atmosfery, jaka panuje w ich placówce, równie nisko oceniają także warunki pracy (ponad 30,0%).

Zależność między przyjętymi zmiennymi okazała się istotna statystycznie. Wartość testu chi-kwadrat wyniosła $chi^2 = 154{,}270$; $df = 9$; $p.i < 0{,}05$. Współczynnik korelacji w przypadku tych zmiennych wyniósł $r_c = 0{,}58$, co oznacza korelację umiarkowaną – *zależność istotną.* Można zatem stwierdzić, że *istnieje istotna zależność między oceną atmosfery w miejscu pracy a oceną warunków pracy nauczycieli.* Należy zaznaczyć, że dobre warunki pracy sprzyjają tworzeniu przyjaznej atmosfery wśród pracowników, wymianie doświadczeń zawodowych, które dotyczą zarówno sfery metodycznej, jak i merytorycznej, wynikającej z pracy z dziećmi. Nauczyciel, nie musząc poświęcać czasu i energii na tworzenie warsztatu pracy w postaci

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Tabela 13. Ocena warunków pracy a atmosfera w miejscu pracy

| Ocena warunków pracy | Atmosfera w miejscu pracy | | | | | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | bardzo dobra | | dobra | | znośna | | zła | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Bardzo dobre | 57 | 52,8 | 34 | 23,8 | 6 | 13,3 | 2 | 28,6 | 99 | 32,6 |
| Dobre | 49 | 45,4 | 101 | 70,6 | 24 | 53,3 | 2 | 28,6 | 176 | 58,1 |
| Znośne | 2 | 1,9 | 8 | 5,6 | 15 | 33,3 | 1 | 14,3 | 26 | 8,6 |
| Złe | – | – | – | – | – | – | 2 | 28,6 | 2 | 0,7 |
| Trudno powiedzieć | – | – | – | – | – | – | – | – | – | – |
| Ogółem | 108 | 100 | 143 | 100 | 45 | 100 | 7 | 100 | 303* | 100 |

* Nie wszystkie respondentki udzieliły odpowiedzi.

Źródło: Obliczenia własne.

pomocy dydaktycznych, sprzętu itp., może zadbać o pozytywne relacje z innymi nauczycielami, z dyrekcją, a także z obsługą administracyjną, której znaczenie dla funkcjonowania placówki również warto podkreślić.

Mniej optymistycznie oceniły atmosferę w miejscu pracy nauczycielki szkół podstawowych, które uczestniczyły w badaniach prowadzonych przez H. Sęk[24]. W ich opinii wśród pracowników nie ma miejsca na przyjaźń i szczerość (około 33,0%), a 25,0% z nich spotyka się wręcz z silną obojętnością i zazdrością ze strony innych współpracowników.

Ta rozbieżność w ocenie między nauczycielkami instytucji przedszkolnych i szkolnych może wynikać z faktu, że w przedszkolu pracuje ich zdecydowanie mniej, dzięki czemu łatwiej jest nawiązać takie relacje, które będą sprzyjać właściwej atmosferze.

W pracy zawodowej nauczyciel natrafia na wiele trudności z nią związanych. W tabeli 14 zestawiono te, które w największym stopniu utrudniają pracę badanych nauczycielek. Z badań wynika, że wysoką pozycję wśród niedogodności wykazywanych przez nauczycieli przedszkoli przypisuje się licznym grupom dzieci (około 82,0%) oraz nadmiernie rozbudowanej dokumentacji (około 85,0%), co nie pozwala skupić uwagi na metodycznej i merytorycznej stronie pracy. Potwierdza to wcześniejsze badania H. Sęk z 1996 roku, które wykazały, że najczęstszą przyczyną niedogodności w pracy nauczycieli są zbyt liczne klasy[25].

[24] H. Sęk, *Wypalenie zawodowe nauczycieli, społeczne i podmiotowe uwarunkowania*, w: *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań–Toruń 1994.

[25] H. Sęk, *Wypalenie zawodowe. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*, Poznań 1996.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Tabela 14. Rodzaje niedogodności w pracy zawodowej a stopień awansu zawodowego

| Niedogodności w pracy zawodowej | Stopień awansu zawodowego | | | | | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | nauczyciel stażysta | | nauczyciel kontraktowy | | nauczyciel mianowany | | nauczyciel dyplomowany | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Niedostateczne wyposażenie placówki przedszkolnej | 16 | 45,7 | 24 | 34,8 | 15 | 19,0 | 40 | 32,3 | 95 | 30,9 |
| Zbyt liczne grupy | 21 | 60,0 | 53 | 76,8 | 66 | 83,5 | 111 | 89,5 | 251 | 81,8 |
| Zróżnicowanie wiekowe dzieci w grupie | 13 | 37,1 | 13 | 18,8 | 18 | 22,8 | 21 | 16,9 | 65 | 21,2 |
| Zbyt duże wymagania programowe nałożone na dzieci | 4 | 11,4 | 4 | 5,8 | 7 | 8,9 | 7 | 5,6 | 22 | 7,2 |
| Brak dostępu do innowacji w literaturze pedagogicznej i psychologicznej | 4 | 11,4 | 3 | 4,3 | 4 | 5,1 | 6 | 4,8 | 17 | 5,5 |
| Zbyt duże obciążenie dokumentacją przedszkolną | 26 | 74,3 | 56 | 81,2 | 67 | 84,8 | 105 | 84,7 | 254 | 82,7 |
| Braki w wiedzy pedagogicznej i psychologicznej | 1 | 2,9 | 1 | 1,4 | 3 | 3,8 | – | – | 5 | 1,6 |

Źródło: Obliczenia własne.

Dane statystyczne wskazały *wyraźnie na istnienie zależności między rodzajami niedogodności w pracy nauczycieli a stopniem awansu zawodowego* ($chi^2 = 45{,}612$; $df = 21$; $p.i < 0{,}05$). Współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych wynosi $r_c = 0{,}36$, co oznacza korelację niską – *zależność wyraźną, lecz małą*. Istnieje również zależność w przypadku zmiennej *wykształcenie* ($chi^2 = 29{,}545$; $df = 7$; $p.i < 0{,}05$ – współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych wynosi $r_c = 0{,}29$, co oznacza korelację niską: *zależność wyraźną, lecz małą*) oraz zmiennej *staż pracy* ($chi^2 = 49{,}444$; $df = 28$; $p.i < 0{,}05$ – współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych wynosi $r_c = 0{,}37$, co oznacza korelację niską: *zależność wyraźną, lecz małą*). Można zatem stwierdzić, że rodzaje *niedogodności w pracy zawodowej nauczycieli są zależne od ich wykształcenia, stażu pracy i stopnia awansu zawodowego.*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Można przypuszczać, że im dłuższy staż pracy w zawodzie nauczyciela, tym jego umiejętności związane z wypełnianiem dokumentacji przedszkolnej są większe. Dotyczy to również pracy wychowawczo-dydaktycznej z liczną grupą dzieci. Nauczycielki stażystki i nauczycielki kontraktowe upatrują niedogodności w pracy wówczas, gdy w ich grupie przedszkolnej znajdują się dzieci w zróżnicowanym wieku. Częściej także niż ich starsze stażem i stopniem awansu zawodowego koleżanki wskazują na niedostateczne wyposażenie placówki przedszkolnej.

W wywiadzie narracyjnym nauczycielki stwierdzały:

> [...] liczne grupy dzieci, jakie są tworzone w przedszkolu, nie sprzyjają pracy wychowawczo-dydaktycznej [...] trudno opanować taką liczną grupę dzieci, nie mówiąc już o efektywności pracy z nimi...
> [...] mam w grupie 29 dzieci [...] nie sprzyja to w żaden sposób ani mojej pracy, ani rozwojowi dzieci [...], nikt nie respektuje przepisów, które mówią wyraźnie o nieprzekraczającej liczbie 25 dzieci, z których może składać się grupa przedszkolna[...].
> [...] zamiast poświęcić czas na pracę z dziećmi, zwłaszcza tymi, które wykazują deficyty rozwojowe, ja skupiam się na ogromie dokumentacji, jaką muszę wypełnić [...] i czemu ma to służyć? [...].
> [...] zamiast ułatwiać pracę nauczycielowi, skutecznie ją się utrudnia [...], nadmiar dokumentacji nikomu tak naprawdę nie służy [...].
> [...] z roku na rok zamiast czynić kroki ku dziecku, czyni się je ku dokumentom [...] w ich ilości jest ogromna przesada [...].
> [...] bardzo wiele czasu poświęcam na to, by nie mieć braków w dokumentacji przedszkolnej, jaka mnie obowiązuje, robię to kosztem dzieci i własnego rozwoju [...].

Otrzymane wyniki badań dotyczące niedogodności, na jakie narażeni są nauczyciele, są porównywalne z wynikami uzyskanymi przez G. Paprocką[26]. W świetle jej badań nadmierne obciążenia biurokratyczne, w tym konieczność dokumentowania wszystkich poczynań zawodowych, to dla 30,0% nauczycielek jedno z większych utrudnień, na jakie napotykają w pracy. Zdecydowanie za obszerna dokumentacja, jaką muszą wypełniać, odbywa się kosztem dzieci (jak stwierdziło około 25,0% badanych), dla których mają mniej czasu.

Należy mieć świadomość, że im więcej biurokracji, jaką muszą pokonać nauczycielki, tym mniej czasu na efektywne przygotowywanie się do zajęć. Nauczyciel powinien przemyśleć, jakie zajęcia będzie realizować z dziećmi w kolejnym dniu, pogłębić wiadomości, jakie mają sobie przyswoić dzieci, przeczytać utwory literackie, aby swobodnie je opowiadać z pamięci, stosując technikę żywego słowa, nauczyć się wiersza na pamięć, przygotować ciekawe i różnorodne pomoce dydaktyczne itp. W rzeczywistości większość czasu poświęca na wypełnianie dokumentacji przedszkolnej, aby była ona oddana na czas i w sposób rzetelny wypełniona.

---

[26] G. Paprocka, *Przemiany wychowania przedszkolnego jako uwarunkowania rozwoju zawodowego nauczycieli*, w: *Rozwój zawodowy nauczyciela*, s. 295.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Na bezpieczny i przyjazny klimat w miejscu pracy mają wpływ przełożeni, dlatego też szczególną rolę we wspieraniu nauczyciela odgrywa dyrektor placówki. Jest on odpowiedzialny za atmosferę wspólnoty nauczycielskiej sprzyjającą funkcjonowaniu grona pedagogicznego oraz za zaspokajanie najważniejszych potrzeb nauczycieli przedszkola. Osobowość dyrektora, jego podejście do pracy i wywiązywanie się z obowiązków może zarówno pobudzać i inspirować nauczyciela do działania, jak i wręcz przeciwnie – być czynnikiem hamującym jego rozwój zawodowy.

Wsparcie pracownika przez przełożonego chroni go przed poczuciem osamotnienia i izolacji, pozwala zmniejszyć przekonanie o własnej niekompetencji i dodaje mu pewności siebie.

W kolejnym etapie badań poddano analizie ocenę kontaktów, jakie mają badane z przełożonymi. Ich wyniki zestawiono w tabeli 15. W opinii prawie 50,0% badanych stosunki z przełożonymi układają się na poziomie, który jest dla nich w pełni satysfakcjonujący. Tylko dla około 10,0% respondentek stosunki z przełożonymi pozostawiają wiele do życzenia.

Zmienna stażu pracy nie wskazała na istnienie zależności między nią a oceną stosunków z przełożonymi. Test chi-kwadrat dla tej korelacji wyniósł 8,881; df = 12; p.i = 0,713. Również nie istnieje zależność między pozostałymi zmiennymi, jakimi jest wykształcenie ($chi^2 = 4,579$; df = 3; p.i = 0,205 > 0,05) oraz stopień awansu zawodowego ($chi^2 = 6,897$; df = 9; p.i = 0,648 > 0,05). Można zatem stwierdzić, że *nie istnieje zależność między wykształceniem, stażem pracy i stopniem awansu zawodowego nauczycielek a poziomem ich kontaktów z przełożonymi.*

Uzyskane wyniki pozwalają na stwierdzenie, że relacje z dyrektorem placówki zależą w pełni od postaw przełożonego, jakie przyjmuje on względem swoich pracowników. A stoją przed nim niełatwe zadania: od stworzenia środowiska in-

Tabela 15. Ocena kontaktów z przełożonymi a staż pracy

| Ocena kontaktów z przełożonym | Staż pracy w zawodzie (lata) | | | | | | | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | do 5 | | 6–10 | | 11–15 | | 16–20 | | powyżej 21 | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Bardzo dobre | 27 | 40,9 | 20 | 45,5 | 10 | 76,9 | 15 | 50,0 | 68 | 45,3 | 140 | 46,2 |
| Dobre | 32 | 48,5 | 20 | 45,5 | 3 | 23,1 | 13 | 46,7 | 65 | 43,3 | 134 | 44,2 |
| Przeciętne | 6 | 9,1 | 4 | 9,1 | – | – | 1 | 3,3 | 16 | 10,7 | 27 | 8,9 |
| Złe | 1 | 1,5 | – | – | – | – | – | – | 1 | 0,7 | 2 | 0,7 |
| Trudno powiedzieć | – | – | – | – | – | – | – | – | – | – | – | – |
| Ogółem | 66 | 100 | 44 | 100 | 13 | 100 | 30 | 100 | 150 | 100 | 303* | 100 |

* Nie wszystkie respondentki udzieliły odpowiedzi.

Źródło: Obliczenia własne.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

spirującego i przynoszącego wymierne efekty w pracy, licznych obowiązków wynikających z zajmowanego przez niego stanowiska, wzbudzania motywacji wśród pracowników, aż po kierowanie placówką i utrzymanie jej na odpowiednio wysokim poziomie, aby spełniała ona oczekiwania nie tylko dzieci, lecz także ich rodziców oraz samych nauczycieli. Dyrektor, znając potrzeby i oczekiwania swoich pracowników, bez względu na ich wykształcenie, staż pracy i stopień awansu zawodowego, będąc jednocześnie świadomym swojej roli i władzy, jaką dysponuje, ma szansę osiągnąć wraz ze swoją kadrą wysokie wyniki w pracy placówki przedszkolnej.

W celu pogłębionej analizy dokonano zestawienia dwóch zmiennych: poziomu kontaktów z przełożonymi i rodzajami zachowań, jakie wykazują oni w stosunku do swoich pracowników (tabela 16). Nauczycielki mające bardzo dobre stosunki z przełożonymi cenią sobie wsparcie, na jakie mogą liczyć z ich strony we wszystkich sprawach zawodowych (ponad 90,0%), sprawiedliwość i obiektywizm w ocenie ich

Tabela 16. Rodzaje zachowań przełożonych wobec nauczycielek

| Rodzaje zachowań przełożonego | Ocena kontaktów z przełożonymi | | | | | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | bardzo dobre | | dobre | | znośne | | złe | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Wspiera mnie we wszystkich sprawach zawodowych | 127 | 90,1 | 77 | 57,0 | 2 | 7,4 | – | – | 206 | 67,5 |
| Wspiera mnie również w sprawach osobistych | 48 | 34,0 | 20 | 14,8 | 1 | 3,7 | – | – | 69 | 22,6 |
| Służy pomocą tylko na moją prośbę | 5 | 3,5 | 26 | 19,3 | 8 | 29,6 | – | – | 39 | 12,8 |
| Wydaje jedynie polecenia | 4 | 2,8 | 7 | 5,2 | 19 | 70,4 | 2 | 100 | 32 | 10,5 |
| Pozostawia swobodę w wypełnianiu zleconych mi zadań | 62 | 44,0 | 48 | 35,6 | 3 | 11,1 | – | – | 113 | 37,0 |
| Nadmiernie kontroluje moją pracę | 8 | 5,7 | 5 | 3,7 | – | – | – | – | 13 | 4,3 |
| Obiektywnie i sprawiedliwie ocenia moją pracę | 86 | 61,0 | 54 | 40,0 | 1 | 3,7 | – | – | 141 | 46,2 |
| Jest niesprawiedliwy w ocenie mojej pracy | 2 | 1,4 | 1 | 0,7 | 1 | 3,7 | – | — | 4 | 1,3 |
| Inne | 1 | 0,7 | – | – | – | – | – | – | 1 | 0,3 |

Źródło: Obliczenia własne.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

pracy (około 60,0%), a także pozostawianie im swobody w wypełnianiu zleconych obowiązków (ponad 40,0%). Do negatywnych zachowań przełożonego respondentki mające złe relacje z dyrektorem zaliczyły wydawanie przez niego jedynie poleceń (około 10,0%).

Taki układ zmiennych okazał się istotny w badaniu. Wartość $chi^2 = 318{,}118$; $df = 27$; $p.i < 0{,}05$. Współczynnik korelacji dla układu zmiennej rodzaju zachowań przełożonego w stosunku do oceny poziomu kontaktu z nim wynosi $r_c = 0{,}71$ i oznacza korelację wysoką – *zależność znaczącą.* Można zatem założyć, że *istnieje zależność między zachowaniami przełożonego a oceną poziomu kontaktu z nim.*

Niska ocena relacji z dyrektorami oraz wskazywanie na zachowania, które sprowadzają się jedynie do wydawania poleceń, mogą świadczyć o autokratycznym stylu kierowania przełożonych, sprowadzający się do podejmowania samodzielnych decyzji bez konsultacji z podwładnymi i wydawania im jedynie poleceń.

Biorąc pod uwagę wyniki badań, optymistyczny jest fakt, że na niesatysfakcjonujące relacje z przełożonymi wskazała bardzo mała grupa nauczycielek. Być może są to osoby szczególnie wrażliwe na bezpośrednie oddziaływania interpersonalne. Słysząc uwagi lub wskazania, szybko się zniechęcają, bez refleksji, że przecież wszystko można zmienić, poprawić i że wszystkiego jeszcze nie wiedzą[27], nawet mimo dotychczasowego doświadczenia w pracy i stopnia awansu zawodowego.

W przeprowadzonym wywiadzie z nauczycielki stwierdzały:

> [...] każdemu życzyłabym takich stosunków z przełożoną [...], zawsze mogę na nią liczyć;
> [...] czuję szacunek do dyrekcji, nie obawiam się zwrócić do niej w każdej trudnej dla mnie sytuacji;
> [...] moja dyrektorka jest wymagająca, ale myślę, że taka jest jej rola [...], pomaga mi w miarę swojego czasu i możliwości;
> [...] wiem, że gdy przełożona ma do mnie pretensje, są one uzasadnione [...], choć czasami nie chcę się do tego głośno przyznać;
> [...] każdą decyzję podejmowaną w placówce dyrektorka podejmuje wspólnie z nami;
> [...] charakteryzując moją przełożoną, mogę stwierdzić, że wykazuje się dużą fachowością w zarządzaniu placówką [...], czasami podziwiam ją za jej silne nerwy i dużą wytrzymałość emocjonalną [...], zwłaszcza jeśli dotyczy to braku funduszy, które by pozwoliły na godziwe funkcjonowanie placówki;
> [...] moja dyrektorka oprócz uzdolnień organizacyjnych jest niezmiernie komunikatywna, otwarta na drugiego człowieka oraz wymagająca w stosunku do siebie i nas pracowników;
> [...] moja dyrektorka sprawia zawsze wrażenie, że jest takim samym pracownikiem jak ja [...], nigdy nie dała mi do zrozumienia, że jestem od niej zależna.

[27] A. Sowińska, *Nowoczesny dyrektor – egzekutor czy terapeuta*, „Bliżej Przedszkola" 2010, nr 4.103, s. 19.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Te wypowiedzi wskazują, że dla respondentek właściwym przełożonym jest osoba, która wie, czego chce, stawia placówce i pracownikom cele, do których realizacji dąży wspólnie z całą społecznością nauczycielską.

Na relacje społeczne w miejscu pracy ma również wpływ grono pedagogiczne. Wsparcie współpracowników przeciwdziała poczuciu wykluczenia oraz rozwija przekonanie o wspólnym kierunku poczynań zawodowych.

Wsparcie chroni pracownika przed poczuciem osamotnienia i izolacji, pozwala zmniejszyć przekonanie o własnej niekompetencji i dodaje mu pewności siebie. Doświadczenie wsparcia od pracowników powoduje, że nauczyciel częściej rozwiązuje problemy oraz planuje swoje działania we współpracy z nimi. Istotne jest również wspieranie go przez innych współpracowników w zdobywaniu nowych umiejętności[28].

W tabeli 17 ukazano zależność między oceną stosunków panujących w zespole a stażem pracy respondentek. Z analizy danych w niej zawartych wynika, że można wskazać na wysoki poziom relacji (około 80,0% wskazań), jakie panują w zespołach koleżeńskich badanych respondentek. Deklaracje te dotyczą nauczycielek zarówno z krótkim, jak i z długim stażem pracy. Tych kategorii nie zróżnicował staż pracy ($chi^2 = 11{,}931$; $df = 12$; $p.i = 0{,}451 > 0{,}05$). Można zatem stwierdzić, że *nie istnieje zależność między stażem pracy a oceną stosunków panujących w zespole koleżeńskim.*

W przypadku tej zależności fakt ten jest wysoce zadowalający, gdyż może świadczyć o bezproblemowym wejściu młodej kadry w szeregi starszego koleżeństwa. Dobre relacje współpracownicze mają szczególne znaczenie dla nowo przyjętego do pracy nauczyciela, dla którego grono pedagogiczne stanowi grupę odniesienia. Postawy i sposoby postępowania starszych stażem pracowników powinny być dla

Tabela 17. Ocena stosunków panujących w zespole koleżeńskim a staż pracy

| Stosunki panujące w zespole koleżeńskim | Staż pracy w zawodzie (lata) | | | | | | | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | do 5 | | 6–10 | | 11–15 | | 16–20 | | powyżej 21 | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Bardzo dobre | 19 | 28,4 | 8 | 17,8 | 4 | 30,8 | 12 | 40,0 | 51 | 34,0 | 94 | 30,8 |
| Dobre | 35 | 52,2 | 23 | 51,1 | 8 | 61,5 | 14 | 46,7 | 70 | 46,7 | 150 | 49,2 |
| Znośne | 12 | 17,9 | 11 | 24,4 | 1 | 7,7 | 4 | 13,3 | 26 | 17,3 | 54 | 17,7 |
| Złe | 1 | 1,5 | 3 | 6,7 | – | – | – | – | 3 | 2,0 | 7 | 2,3 |
| Ogółem | 67 | 100 | 45 | 100 | 13 | 100 | 30 | 100 | 150 | 100 | 305* | 100 |

* Nie wszystkie respondentki udzieliły odpowiedzi.

Źródło: Obliczenia własne.

[28] J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków 2013, s. 185.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

młodej kadry wzorem i miarą własnego postępowania. I jak słusznie podkreśliła J. Szempruch[29], młody nauczyciel oczekuje od zespołu potwierdzenia wyniesionych z uczelni wyobrażeń o nauczaniu i pracy nauczycielskiej.

Poziomu stosunków panujących w zespole pracowniczym nie zróżnicowało wykształcenie badanych ($chi^2 = 7{,}119$; $df = 3$; $p.i = 0{,}068 > 0{,}05$) oraz stopień ich awansu zawodowego ($chi^2 = 5{,}599$; $df = 9$; $p.i = 0{,}779 > 0{,}05$). Można zatem stwierdzić, że *ocena stosunków panujących w zespole koleżeńskim nie jest zależna od wykształcenia badanych ani od stopnia ich awansu zawodowego.*

O dobrych stosunkach w zespole pracowniczym świadczą również wypowiedzi respondentek:

> [...] nie chciałabym pracować w żadnym innym zespole niż ten [...], mam życzliwe koleżanki, a w pracy jest to bardzo ważne;
> [...] jak w każdym zespole pracowniczym dochodzi między nami do nieporozumień, ale ważne jest to, że szybko potrafimy je wyjaśnić, co pozwala na ponowne pozytywne relacje;
> [...] myślę, że jeśli z chęcią idę do pracy, to świadczy to o tym, że czuję się dobrze wśród moich koleżanek;
> [...] moje koleżanki odznaczają się dużym taktem i kulturą osobistą [...] zawsze starają się być pomocne, gdy mam jakiś problem;
> [...] większość moich koleżanek posiada dużą wiedzę i kompetencje, co nie koliduje z ich samokrytycyzmem i wrażliwością wobec innych;
> [...] zawsze mogę liczyć na pomoc moich koleżanek [...] nie tylko na gruncie zawodowym, ale także w życiu osobistym...

Brak zależności między przyjętymi zmiennymi oraz przytoczone tu wypowiedzi mogą świadczyć o wysokiej kulturze pedagogicznej badanych nauczycielek. Warto zaznaczyć, że na kulturę tę składa się wszystko to, co kształtuje się w codziennej pracy pedagogicznej placówki i w ramach wzajemnych relacji koleżeńskich. Jej wspierający charakter[30] współdecyduje o osiągnięciu przez nauczyciela niezbędnej autonomii, poczucia możliwości współdecydowania i profesjonalnego funkcjonowania w rzeczywistości edukacyjnej.

Wysoka pozycja zadowalających relacji w zespole pracowniczym badanych respondentek pokrywa się z wynikami badań R. Cieślaka[31], dotyczących relacji współpracowniczych w gronie nauczycieli. Wskazali oni na pozytywne relacje panujące wśród nich oraz uznali niepodważalne znaczenie tych relacji w redukowaniu poziomu doznawanego stresu zawodowego[32].

---

[29] Tamże, s. 187.

[30] Tamże.

[31] R. Cieślak, Wsparcie społeczne a stres w pracy, niepublikowana praca doktorska, Instytut Psychologii Polskiej Akademii Nauk 2000.

[32] Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Mniej optymistycznie przedstawia się ten problem w środowisku szkoły podstawowej. W świetle badań A. Kupniewskiej[33], która pod kierunkiem B. Śliwerskiego przeprowadziła badania dotyczące lęków nauczycieli, wynika, że jedynie 14,0% nauczycieli jest zadowolonych ze stosunków panujących w szkołach. Aż 25,0% spotyka się ze strony grona pedagogicznego z silną obojętnością.

Satysfakcjonujące relacje wśród kieleckich nauczycielek pozwalają na stwierdzenie, że być może mniejsze grono pracownicze warunkuje większą możliwość zadbania o jak najlepsze wzajemne relacje w zespole pracowniczym.

Istotne dla określenia stosunków panujących w gronie pedagogicznym są rodzaje wsparcia, na jakie mogą liczyć nauczycielki ze strony koleżanek. Zróżnicowano je oceną atmosfery, jaka panuje w miejscu pracy badanych (tabela 18). Nauczycielki zadowolone z atmosfery w miejscu pracy cenią sobie w szczególności wymianę doświadczeń zawodowych z koleżankami z zespołu pracowniczego (około 90,0%), możliwość wzajemnego korzystania z pomocy dydaktycznych (około 40,0%) oraz pomoc w wypełnianiu dokumentacji przedszkolnej (ponad 25,0%). Zła atmosfera w pracy zdecydowanie ogranicza wzajemne wsparcie wśród kadry pedagogicznej.

Tabela 18. Rodzaje wsparcia ze strony współpracowników a atmosfera panująca w zespole koleżeńskim

| Rodzaje wsparcia ze strony współpracowników | Atmosfera w miejscu pracy | | | | | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | bardzo dobra | | dobra | | znośna | | zła | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Wymiana pomocy dydaktycznych | 43 | 39,4 | 57 | 39,6 | 12 | 26,7 | 2 | 28,6 | 114 | 37,4 |
| Wsparcie psychiczne | 33 | 30,3 | 16 | 11,1 | 4 | 8,9 | 2 | 28,6 | 55 | 18,0 |
| Wymiana doświadczeń zawodowych | 90 | 82,6 | 95 | 66,0 | 16 | 35,6 | 2 | 28,6 | 203 | 66,6 |
| Pomoc w organizacji uroczystości przedszkolnych | 16 | 14,7 | 32 | 22,2 | 8 | 17,8 | 1 | 14,3 | 57 | 18,7 |
| Pomoc w dekorowaniu sali | 5 | 4,6 | 4 | 2,8 | 1 | 2,2 | – | – | 10 | 3,3 |
| Pomoc w wypełnianiu dokumentacji przedszkolnej | 28 | 25,7 | 27 | 18,8 | 4 | 8,9 | – | – | 59 | 19,3 |
| Brak wsparcia | 3 | 2,8 | 20 | 13,9 | 17 | 37,8 | 2 | 28,6 | 42 | 13,8 |

Źródło: Obliczenia własne.

[33] A. Kupniewska, Lęk nauczycieli szkół wiejskich w sytuacjach szkolnych, maszynopis pracy magisterskiej, Zakład Teorii Wychowania Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1997.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Zastosowanie testu chi-kwadrat potwierdziło zależność między tymi zmiennymi. Wartości $chi^2 = 103,777$; $df = 21$; $p.i < 0,05$, wskazały na wartość współczynnika korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0,50$, co oznacza korelację umiarkowaną – *zależność istotną.* Można zatem stwierdzić, że *istnieje zależność między atmosferą w miejscu pracy a rodzajem wsparcia ze strony zespołu pracowniczego.*

Wyniki badań pozwalają stwierdzić, że dobra atmosfera panująca w gronie pedagogicznym zachęca zespół do wzajemnej współpracy na wszystkich szczeblach działania. Postawy samolubne, wzajemna izolacja i zazdrość dezorganizują pracę, powodują napięcia, lęki i stresy. Różne formy wsparcia ze strony koleżanek pozwalają badanym na efektywniejszą pracę z dziećmi zarówno pod względem merytorycznym, jak i metodycznym.

Nawet w najlepszym zespole pracowniczym dochodzi do spięć i nieporozumień, i jest to zjawisko jak najbardziej ludzkie. Konflikt jest starciem się ludzkich poglądów, interesów lub zachowań. Jednak ważne jest, aby celowo nie doprowadzać do nieporozumień z innymi, starać się unikać sporów. Niestety, współczesna cywilizacja tworzy stresogenne środowisko. Dotyczy to zwłaszcza środowiska nauczycielskiego, którego codzienna praca wiąże się z nadmiarem obowiązków i ogromną odpowiedzialnością. Dla nauczycieli dodatkowym elementem są często skomplikowane relacje interpersonalne z trudnym rodzicem. Powoduje to negatywne emocje, blokuje wzajemną komunikację, uniemożliwia porozumienie. Wówczas wystarczy, że coś dzieje się „nie po myśli", i dochodzi do eskalacji konfliktu.

W tabeli 19 wyszczególniono te czynniki, które powodują najczęstsze nieporozumienia wśród nauczycielek. Z badań wynika, że wśród nauczycielek oceniających atmosferę w pracy jako satysfakcjonującą dochodzi zazwyczaj do nieporozumień na tle różnicy zdań dotyczących kwestii pracy z dziećmi oraz przydziału nagród, jakimi dysponuje dyrektor (około 50,0%). Dla nauczycielek oceniających atmosferę w pracy jako względnie umiarkowaną i złą istnieje o wiele więcej powodów do konfliktów i mają one podłoże w dodatkowej pracy na rzecz placówki, zazdrości o lepsze wyniki w pracy z dziećmi innych nauczycielek oraz przydziału godzin ponadwymiarowych, które są źródłem dodatkowych dochodów nauczyciela.

Test chi-kwadrat w przypadku tych zmiennych okazał się istotny, gdyż wyniósł on: $chi^2 = 83,123$; $df = 21$; $p.i < 0,05$. Współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych wynosi $r_c = 0,46$ i oznacza korelację umiarkowaną – *zależność istotną.* Zatem dokonane obliczenia statystyczne pozwalają stwierdzić, że *istnieje istotna zależność między rodzajami nieporozumień wśród nauczycielek a atmosferą panującą w miejscu ich pracy.* Wyniki pozwalają na konkluzję, że im lepsza atmosfera w pracy, tym mniej źródeł nieporozumień między nauczycielkami. Jeśli już do nich dochodzi, dotyczą one w szczególności sfery dydaktycznej, materialnej i organizacyjnej.

Różnice zdań dotyczące kwestii pracy z dziećmi mogą świadczyć o podejmowaniu przez nauczycielki refleksji nad własną pracą i o wzajemnej wymianie doświadczeń. Sugerują również umiejętność obserwacji sytuacji i zdarzeń wychowawczo-dydaktycznych innych nauczycielek, a to z kolei pozwala na analizowanie własnych działań pedagogicznych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych)

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Tabela 19. Rodzaje nieporozumień w zespole pracowniczym a atmosfera panująca w zespole koleżeńskim

| Rodzaje nieporozumień między nauczycielkami | Atmosfera w miejscu pracy | | | | | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | bardzo dobra | | dobra | | znośna | | zła | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Wykonywanie dodatkowych prac na rzecz placówki przedszkolnej | 6 | 5,5 | 13 | 9,0 | 6 | 13,3 | – | – | 25 | 8,2 |
| Pozostawanie w pracy po wyznaczonych godzinach | 2 | 1,8 | 14 | 9,7 | 8 | 17,8 | 2 | 28,6 | 26 | 8,5 |
| Zazdrość o lepsze wyniki w pracy z dziećmi | 12 | 11,0 | 22 | 15,3 | 18 | 40,0 | 2 | 28,6 | 54 | 17,7 |
| Przydział nagród | 50 | 45,9 | 57 | 39,6 | 26 | 57,8 | 6 | 85,7 | 139 | 45,6 |
| Różnice zdań dotyczące kwestii pracy z dziećmi | 50 | 45,9 | 71 | 49,3 | 25 | 55,6 | 5 | 71,4 | 151 | 49,5 |
| Przydział godzin ponadwymiarowych | 5 | 4,6 | 10 | 6,9 | 8 | 17,8 | 3 | 42,9 | 26 | 8,5 |
| Brak nieporozumień | 24 | 22,0 | 18 | 12,5 | – | – | – | – | 42 | 13,8 |

Źródło: Obliczenia własne.

i uświadamianie sobie tych obszarów pracy z dziećmi, które wymagają modyfikacji. Pozwala to na poczucie skuteczności zawodowej nauczycielek, która warunkuje organizację ich pracy i kulturę placówki przedszkolnej.

Przyznawanie corocznych nagród przez dyrektora zawsze wzbudza wiele emocji w środowisku nauczycielek. I nie zawsze chodzi tu o czynnik finansowy, choć jak wiemy, zawód ten jest wysoce niedoceniony pod względem wynagrodzeń. Nauczycielki, które w przydziale nagród zostały pominięte, mają poczucie krzywdy, rozgoryczenia, że nie doceniono jakości pracy. To sprawia, że w większości przypadków dyrekcja, nie chcąc nieporozumień w gronie nauczycielek, bierze pod uwagę nie ich wzorową pracę, lecz to, czy w ubiegłych latach taką nagrodę otrzymały. A przecież kryteria przyznawania nagród wyraźnie określają, że do nagrody mogą być wystawione te nauczycielki, które mają szczególne osiągnięcia w zakresie pracy wychowawczo-dydaktycznej i opiekuńczej, aktywnego udziału w całokształcie pracy przedszkola oraz podnoszenia kwalifikacji zawodowych[34].

[34] Regulamin przyznawania nagród dla nauczycieli w Samorządowym Przedszkolu nr 40 w Kielcach.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

## Czynniki warunkujące poziom zadowolenia z pracy badanych nauczycieli przedszkola

Na zadowolenie z pracy oraz na sukces zawodowy mają wpływ różnorodne czynniki. Do najważniejszych z nich możemy zaliczyć wysokie wynagrodzenie, osiągnięcie stanowiska kierowniczego, możliwość awansu w hierarchii służbowej.

Jednak nie dla wszystkich nauczycieli są one wymiarem zadowolenia i sukcesu zawodowego. Wbrew rozpowszechnionym poglądom, tylko stosunkowo niewielka część pracowników pragnie kariery, większość natomiast chce społecznego uznania z racji wykonywanego zawodu nauczycielskiego.

Uznanie z powodu pracy, możliwość realizowania własnych inicjatyw wychowawczo-dydaktycznych w pracy z dziećmi, ciekawe i odpowiedzialne zajęcie – to składowe sukcesu w pracy nauczyciela. W Polsce taki nurt empiryczny reprezentowany był m.in. przez M. Grzegorzewską, S. Dobrowolskiego, R. Miller, C. Banacha, J. Szempruch, W. Dróżkę, B. Kwiatkowską-Kowal.

Dynamika przemian w dzisiejszym świecie wywiera niewątpliwy wpływ na procesy edukacyjne. Nauczyciel jest tą osobą, która musi te przemiany zauważać, rozumieć i odnosić do praktyki edukacyjnej. Wymaga to nie tylko rzetelnego przygotowania do tego zawodu, który nakłada konieczność ciągłego doskonalenia swoich umiejętności. Ważna jest również wiedza o człowieku i zdolność do refleksji, która umożliwi nauczycielowi krytyczną i twórczą zmianę w razie konieczności. Zmiany, których nauczyciel musi dokonać, wiążą się z tym, jak on sam postrzega siebie, swoją rolę oraz swoje sukcesy i niepowodzenia zawodowe, ponieważ stawanie się i bycie nauczycielem to ciągły proces pracy nad sobą i swoją profesją.

Sukcesy osiągane w pracy zawodowej, a więc stawanie się coraz doskonalszym nauczycielem, są źródłem osobistej satysfakcji, zadowolenia z pracy, co jest niezmiernie istotne, gdyż inspiruje do dalszego rozwoju i pobudzania potencjału.

Na satysfakcję zawodową, zdaniem M. Parlak i E. Zyzik, składa się wiele czynników, takich jak swoboda w wykonywaniu pracy, zachęty do podejmowania prób innowacyjnych w toku pracy z dziećmi, dobre kontakty z podopiecznymi, współpracownikami, szacunek środowiska, dobre warunki pracy, pomoc zwierzchnika, dobra atmosfera w pracy, odpowiednie zarobki, brak zagrożenia utratą pracy, możliwość ciągłego doskonalenia się oraz oparcie w rodzicach dzieci[35].

Osiągane przez nauczyciela sukcesy i niepowodzenia wynikają również z oczekiwań społeczeństwa. Kim jest nauczyciel pełniący skrupulatnie rolę zawodową? H. Kwiatkowska, udzielając odpowiedzi na to pytanie, napisała, że w sensie pragmatycznym działanie „jednostki utożsamiającej się z rolą" jest wyznaczone respektowaniem nienaruszalnego kanonu oczekiwań społecznych, które dość precyzyjnie regulują jej zachowania. Zaadaptowanie się do tych norm, respektowanie ich ustaleń

[35] M. Parlak, E. Zyzik, *Sytuacja zawodowa nauczycieli*, s. 253.

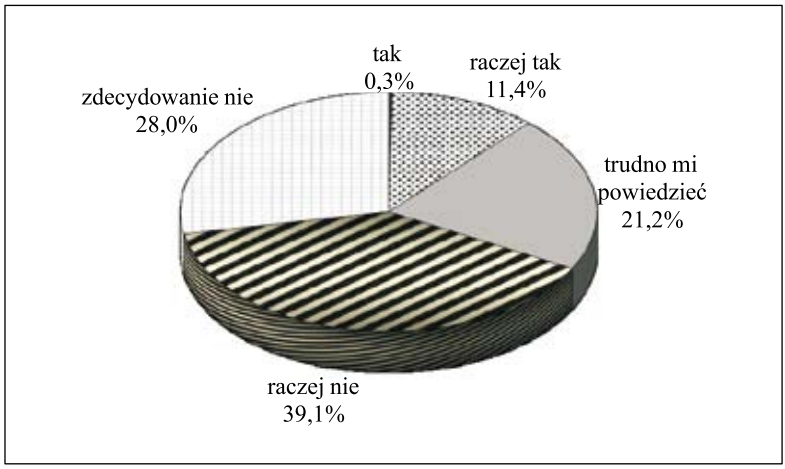
Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

stwarza szansę na akceptację jednostki przez społeczność i jej bezpieczne funkcjonowanie[36].

W każdym społeczeństwie są zawody, które powinny się cieszyć wysokim autorytetem i prestiżem, gdyż odgrywają istotną rolę w kształtowaniu sfery wartości, norm etycznych i prawnych. Opierając się na szerokich badaniach Ośrodka Opinii Publicznej, A. Paciorek stwierdziła, że w Polsce mamy do czynienia ze swoistym paradoksem społecznym, polegającym na tym, że zawód nauczycielski uznawany jest przez opinię publiczną za niezwykle użyteczny, lecz zarazem należy do jednej z wciąż nisko opłacanych (docenianych materialnie) profesji[37].

W przeprowadzonych przeze mnie badaniach uzyskano opinie nauczycielek na temat adekwatności ich wynagrodzenia do pracy, jaką wykonują. Wyniki zestawiono na wykresie (rys. 17). Zdaniem zdecydowanej większości nauczycielek ich wynagrodzenie nie jest adekwatne do wysiłku, jaki wkładają w pracę (około 70,0%).

Przeprowadzone obliczenia statystyczne wykazały, że *nie istnieje zależność między oceną adekwatności wynagrodzenia do wykonywanej pracy a wykształceniem* ($chi^2 = 0{,}797$; df = 4), *stażem pracy* ($chi^2 = 25{,}247$; df = 16) oraz *stopniem awansu zawodowego* ($chi^2 = 13{,}826$; df = 12). Pozwala to stwierdzić, że jeśli nawet nauczyciel ma wysoki poziom wykształcenia, długi staż pracy w zawodzie oraz osiągnął wysoki stopień awansu zawodowego, to i tak wyraża on niezadowolenie z otrzymywanego uposażenia oraz żyje w poczuciu swoistego rodzaju wyzysku, jakiego doświadcza. Zatem w opinii nauczycieli wysokie wymagania, wiele dodatkowych




Rys. 17. Adekwatność wynagrodzenia w stosunku do wykonywanej pracy

[36] H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005, s. 38.

[37] A. Paciorek, *Nauczyciel uznawany i nie dopłacany*, „Rzeczpospolita" 1996, nr 240, z 24 grudnia.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

zadań do wykonania, powinność, jaką pełnią wobec dzieci, rodziców i środowiska, nie idą w parze z wysokimi zarobkami.

Paradoksalny jest fakt, że w ciągu wielu lat sytuacja finansowa związana z wynagrodzeniami nauczycieli nie zmieniła się. Można by wręcz stwierdzić, że zły status ekonomiczny nauczycieli jest powszechnie znany i jest cechą, która trwale określa to środowisko.

Badane w wywiadzie wyrażały się na ten temat w sposób następujący:

> [...] moja sytuacja finansowa jest zła i nic nie wskazuje na to, by ta sytuacja uległa poprawie. [...] nauczyciel w przedszkolu zarabia bardzo mało w stosunku do nakładu, jaki wkłada w pracę z dziećmi;
> [...] nie potrafię odpowiedzieć na pytanie, dlaczego zawód nauczyciela jest tak nisko opłacany, na co dzień przyświeca mi ciągły strach o przyszłość;
> [...] gdyby nie dobry zawód mojego męża, a tym samym i wynagrodzenie, nie byłabym w stanie ze swej pracy utrzymać rodziny, to nie jest sytuacja normalna;
> [...] czy ktoś zadba o godziwą płacę dla nas, nauczycieli przedszkola? Przecież zawód, jaki wykonujemy, jest zawodem odpowiedzialnym i niełatwym. [...] myślę, że ja już takich czasów nie doczekam.

Opinię badanych nauczycielek potwierdzają wcześniejsze badania H. Benisza[38], które wyraźnie wskazały na wysoki poziom niezadowolenia grupy zawodowej nauczycieli z otrzymywanego wynagrodzenia oraz przekonanie o braku jego adekwatności do wysiłku, jaki w niego wkładają.

W. Dróżka, na podstawie badań przeprowadzonych wśród nauczycieli, wskazała na wielkie rozczarowanie tej grupy zawodowej, która stwierdzała, że wraz z reformą edukacji, przysparzającą nauczycielom wielu nowych obowiązków i problemów, nie nastąpiła znacząca podwyżka ich uposażeń. Podkreślając, że samorządy szukają oszczędności kosztem edukacji oraz że „nauczyciel lepszy to nauczyciel tańszy", autorka ta wskazała na brak odpowiednich instytucji i uregulowań prawnych do zajmowania się tymi sprawami[39]. Warto tu też przytoczyć wyniki badań H. Sęk, która wskazała na duży odsetek nauczycieli uznających swoje zarobki za szczególnie niskie (około 70,0% takich opinii)[40].

Potwierdzeniem uzyskanych wyników są także dane porównawcze OECD[41] z 2003 roku, które wykazały, że w zakresie poziomu wynagradzania nauczycieli w przeliczeniu na godzinę nauczania i według poziomu kształcenia zarobki nauczycieli w Polsce są najniższe.

---

[38] H. Benisz, *Stres w zawodzie nauczyciela i podstawowe zasady zdrowego życia*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne" 1997, nr 5.

[39] W. Dróżka, *Nauczyciel i zawód nauczycielski wobec współczesnych przemian. Wnioski z bibliograficznych badań nad pokoleniami nauczycieli*, w: *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni edukacyjnej*, red. J. Szempruch, E. Zyzik, M. Parlak, Kielce 2011.

[40] H. Sęk, *Wypalenie zawodowe nauczycieli*.

[41] www.oced.org/edu/eag2005 z 18 września 2005, s. 9.

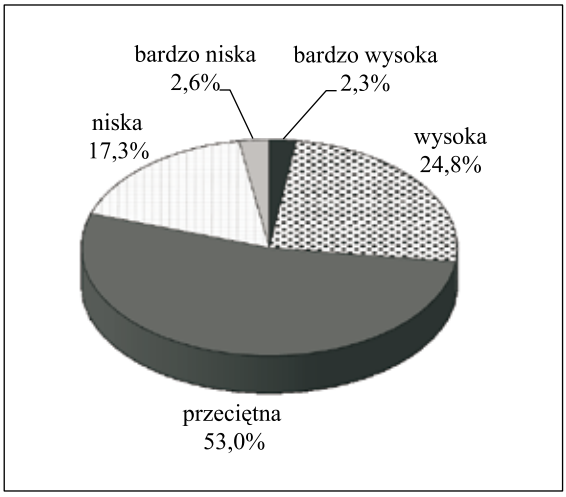
Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

J. Bujakiewicz i K. Piotrowiak zwrócili uwagę na niepokojące zjawisko oszczędzania na nauczycielach przez gminy. Ich zdaniem dyrektorzy szkół są zobowiązani przez władze do zatrudniania stażystów, aby ich zwolnić, gdy tylko awansują i zgłoszą się po podwyżkę. Ich miejsce zajmują kolejni stażyści[42].

W pracy zawodowej ważne jest poczucie możliwości samorealizacji i zaspokajania aspiracji zawodowych. Czynniki te gwarantują chęć do pracy oraz są inspiracją do dalszego rozwoju. Zagadnienie samorealizacji i zaspokajania aspiracji zawodowych dopiero w XX wieku stało się kategorią badawczą, przedmiotem studiów filozofów, psychologów i pedagogów, mimo że jest ono tak ważne w tym zawodzie.

Dzięki samorealizacji i zaspokajaniu własnych aspiracji zawodowych nauczyciel ma poczucie zadowolenia z pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi i z wykonywanego przez siebie zawodu. Pozwala mu to na odczuwanie celowości w działaniach, które podejmuje, potwierdza jego świadomość celów wychowania i nauczania, czyni go odpowiedzialnym za organizację procesu kształcenia[43].

Na wykresie (rys. 18) przedstawiono, jak możliwość samorealizacji i zaspokajania własnych aspiracji zawodowych postrzegają badane respondentki. Uzyskane wyniki nie napawają optymizmem. Badane, w przeważającej części, możliwość samorealizacji i zaspokajania własnych aspiracji zawodowych określiły jako przeciętną (ponad 50,0%) oraz niską (około 20%).




Rys. 18. Możliwość samorealizacji i zaspokajania aspiracji zawodowych

[42] J. Bujakiewicz, K. Piotrowiak, *Nauczyciele zwalniani za awans*, http://miasta.gazeta.pl/bydgoszcz/0,0.htmI z 20 września 2004.

[43] K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Toruń–Leszno 2005, s. 81.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Potwierdzeniem tych wyników są badania K. Rubachy[44], który również wskazał na wysoki odsetek nauczycieli, którzy zadeklarowali przeciętny i niski poziom samorealizacji w zawodzie.

Obliczona wartość testu chi-kwadrat wskazała na *istnienie zależności między możliwością samorealizacji i zaspokajania aspiracji zawodowych respondentek a ich stażem pracy* ($chi^2 = 41{,}688$; $df = 16$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych wyniósł $r_c = 0{,}35$ i wskazał na korelację niską – *zależność wyraźną choć małą*) oraz ich *stopniem awansu zawodowego* ($chi^2 = 29{,}943$; $df = 12$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik $r_c = 0{,}30$ wskazał na korelację niską – *zależność wyraźną, choć małą*). *Nie wykazano zależności między możliwością samorealizacji i zaspokajania aspiracji zawodowych respondentek a wykształceniem badanych.*

Wydaje się, że przyczyn takiego stanu rzeczy należałoby poszukiwać jeszcze w przebiegu kształcenia studentów, kiedy to wyzwalają się długofalowe zainteresowania, aspiracje intelektualne i zawodowe. Jak napisał R. Schulz[45], to maksyma, która nadaje pewien kierunek myślenia, a tym samym wyzwala szansę na rozwój świadomości i sprzyja podążaniu w stronę podnoszenia kwalifikacji zawodowych, ale też osobowościowych. Przekłada się to na realizację bieżących i długoterminowych planów dotyczących rozwoju nauczyciela jako jednostki na gruncie nie tylko zawodowym, lecz także prywatnym. Niezbędne jest tu stymulowanie do aktywnego poszukiwania i skutecznego wykorzystywania potencjału intelektualnego.

W pracy zawodowej nauczyciela ważna jest możliwość podejmowania działań w sposób samodzielny. Może on tak kierować swoim działaniem, aby móc osiągać zamierzone cele i wywierać realny, korzystny wpływ na życie wychowanków oraz na proces ich wychowania i nauczania. W odniesieniu do pracy wychowawczo-dydaktycznej[46] zwykle oznacza to możliwość kontrolowania zdarzeń, skutecznego oddziaływania na sytuacje życiowe, dotarcie do najtrudniejszych i pozbawionych motywacji wychowanków oraz poczucie osobistego wpływu na ich wychowanie i edukację.

W tabeli 20 podano możliwości, jakie mają nauczycielki przedszkoli w decydowaniu o przebiegu własnej pracy zawodowej. Z tabeli wynika, że nauczycielki z wyższym wykształceniem magisterskim częściej (łącznie około 80,0% wskazań na kategorię „tak" i „raczej tak") niż ich koleżanki z wykształceniem wyższym licencjackim (łącznie około 45,0% wskazań na kategorię „tak" i „raczej tak") mogą decydować w sposób samodzielny o przebiegu własnej pracy.

Obliczona wartość testu chi-kwadrat dla zmiennej *wykształcenie* wyniosła: $chi^2 = 48{,}688$; $df = 4$; $p.i < 0{,}05$. Współczynnik korelacji $r_c = 0{,}37$ wskazał na korelację niską – *zależność wyraźną, lecz małą* badanych. Pogłębiona analiza statystyczna

---

[44] K. Rubacha, *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*, Toruń 2000.

[45] R. Schultz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej. Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, t. 1, Toruń 2003, s. 33.

[46] J. Szempruch, *Pedeutologia*, s. 199.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Tabela 20. Możliwość decydowania o przebiegu własnej pracy

| Możliwość decydowania o przebiegu pracy | Wykształcenie | | | | Razem | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | wyższe magisterskie | | wyższe licencjackie | | | |
| | N | % | N | % | N | % |
| Tak | 51 | 21,2 | 4 | 6,1 | 55 | 17,9 |
| Raczej tak | 134 | 55,6 | 24 | 36,4 | 158 | 51,5 |
| Brak zdania | 32 | 13,3 | 8 | 12,1 | 40 | 13,0 |
| Raczej nie | 22 | 9,1 | 25 | 37,9 | 47 | 15,3 |
| Zdecydowanie nie | 2 | 0,8 | 5 | 7,5 | 7 | 2,3 |
| Ogółem | 241 | 100 | 66 | 100 | 307 | 100 |

Źródło: Obliczenia własne.

pozwoliła na potwierdzenie korelacji *umiarkowanej – zależność istotną* w przypadku zmiennej *staż pracy* ($chi^2 = 76{,}158$; $df = 16$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji $r_c = 0{,}45$) oraz korelację *umiarkowaną – zależność istotną* dla zmiennej *stopień awansu zawodowego* ($chi^2 = 80{,}215$; $df = 12$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji $r_c = 0{,}46$). Można zatem stwierdzić, że *istnieje zależność między przyjętymi zmiennymi – możliwością decydowania o przebiegu własnej pracy przez nauczyciela a jego wykształceniem, stażem pracy i stopniem awansu zawodowego.* Uzyskane wyniki pozwalają na stwierdzenie, że im wyższe kwalifikacje nauczyciela i jego doświadczenie w pracy, tym większa jest jego samodzielność w podejmowaniu wszelkich działań związanych z realizacją celów wychowania i nauczania w pracy z dziećmi.

I jest to wysoce uzasadnione, gdyż jak stwierdził J. Szempruch, podmiotowość nauczyciela wysoko wykwalifikowanego wyraża się nie tylko w samodzielnym kierowaniu swoim rozwojem zawodowym i autokreacją, lecz także jest warunkiem wolności polegającej na rozstrzyganiu, dokonywaniu wyborów i samostanowieniu, związanej z odpowiedzialnością za rezultaty własnego postępowania (np. realizację działań wychowawczo-dydaktycznych, wprowadzanie do praktyki własnych innowacji pedagogicznych, doskonalenie siebie i własnego warsztatu pracy)[47].

Sukces zawodowy warunkuje wiele czynników, które trudno jest w sposób jednoznaczny ustalić. Składają się bowiem na nie zarówno uwarunkowania wewnętrzne (podmiotowe), związane z cechami osobowości, stosunkiem do roli zawodowej, wartości itd., jak i uwarunkowania zewnętrzne (środowiskowe), związane ze sferą społeczną, kulturową, polityczną, ekonomiczną i organizacyjną[48].

[47] J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany*, s. 202.

[48] J. Michalak, *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*, Łódź 2007, s. 147.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Badane nauczycielki wskazały na te kategorie sukcesu zawodowego, które ich zdaniem w największym stopniu je warunkują (tabela 21). Zdaniem badanych, w najwyższym stopniu o sukcesie zawodowym przesądza wiedza i kwalifikacje pracownika (około 80,0%) oraz rzetelna praca (około 70,0%).

Analizując wybrane przez respondentki kategorie uwarunkowań sukcesu zawodowego, należy zwrócić uwagę, że wśród nich powinny znaleźć się również inne, które we wskazaniach badanych również powinny zajmować wysoką pozycję. Chodzi o deprecjację takich czynników jak uczciwość i sprawiedliwość oraz życzliwość wobec innych. Pierwszy z wymienionych czynników zajmuje w hierarchii wartości odległą ósmą pozycję, a drugi – dziewiątą. Natomiast taki, jak np. protekcje i znajomości, znalazł się o jedną pozycję wyżej.

Zastanawiające jest to, że w odczuciu jedynie około 30,0% respondentek o sukcesie decyduje uczciwość i sprawiedliwość nauczyciela.

Zmienna *wykształcenie* nie wskazała na istnienie zależności między nią a czynnikami gwarantującymi sukces zawodowy. Test chi-kwadrat dla tej korelacji wyniósł: $chi^2 = 10{,}157$; df = 10; p.i = 0,427 > 0,05. Również nie istnieje zależność między pozostałymi zmiennymi, jakimi jest *staż pracy* ($chi^2 = 37{,}929$; df = 40; p.i = 0,564 > 0,05) oraz *stopień awansu zawodowego* ($chi^2 = 33{,}472$; df = 30; p.i = 0,302 > 0,05). Można zatem stwierdzić, *że nie istnieje zależność między wykształ-*

Tabela 21. Czynniki warunkujące sukces zawodowy

| Czynniki warunkujące sukces zawodowy | Wykształcenie | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | wyższe magisterskie | | wyższe licencjackie | | | |
| | N | % | N | % | N | % |
| Rzetelna praca | 158 | 65,7 | 50 | 75,8 | 208 | 67,8 |
| Szczęście | 49 | 20,3 | 18 | 27,3 | 67 | 21,8 |
| Protekcje i znajomości | 77 | 32,0 | 22 | 33,3 | 99 | 32,2 |
| Wiedza i kwalifikacje | 188 | 78,0 | 46 | 69,7 | 234 | 76,2 |
| Odpowiedzialność i obowiązkowość | 144 | 59,8 | 44 | 66,7 | 188 | 61,2 |
| Inteligencja | 101 | 41,9 | 23 | 34,8 | 124 | 40,4 |
| Uczciwość i sprawiedliwość | 71 | 29,5 | 20 | 30,3 | 91 | 29,6 |
| Zdolności i umiejętności | 111 | 46,1 | 30 | 45,5 | 141 | 45,9 |
| Przedsiębiorczość | 92 | 38,2 | 20 | 30,3 | 112 | 36,5 |
| Życzliwość wobec innych | 67 | 27,8 | 15 | 22,7 | 82 | 26,7 |

Źródło: Obliczenia własne.

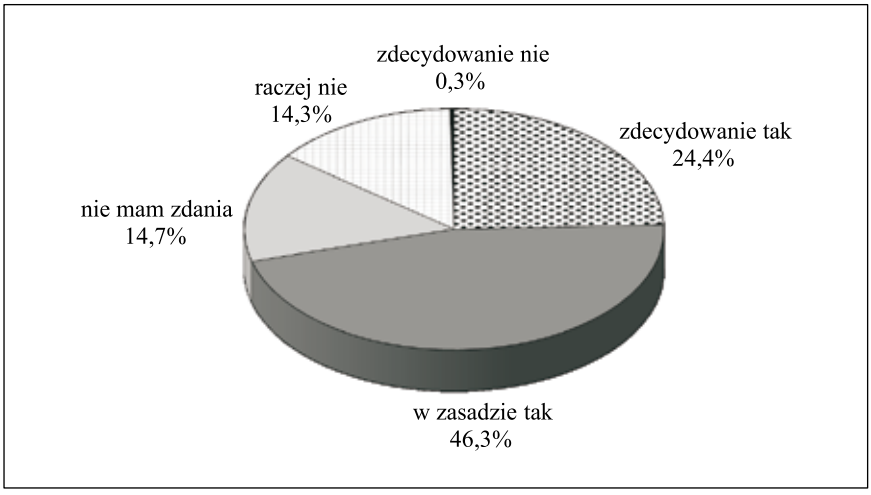
Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

*ceniem, stażem pracy i stopniem awansu zawodowego nauczycielek a wskazanymi przez nie czynnikami warunkującymi sukces zawodowy.*

Uzyskane wyniki badań wyraźnie wskazują, że dla nauczycielek sukces zawodowy wiąże się z mistrzostwem pedagogicznym. Potwierdza to teorię J. Legowicza, który stwierdził, że pedagog pragnący szczycić się mianem doskonałego powinien przede wszystkim dysponować szeroką wiedzą i umiejętnościami[49], a to przecież może się stać jedynie w wyniku jego rzetelnej pracy.

Nauczyciele badani przez J. Zowczaka[50] (2002–2008), określając wartości cenione w ich pracy, a będące gwarantem sukcesu zawodowego, wskazywali godność osobistą i odpowiedzialność (około 60,0%), kompetencje, konsekwencję i obowiązkowość (około 50,2,0%), otwartość na człowieka i gotowość niesienia pomocy innym (około 25,0%).

Wymienione uwarunkowania sukcesu zawodowego determinują niewątpliwie poziom zadowolenia z pracy badanych nauczycielek. Na wykresie (rys. 19) przedstawiono dane dotyczące oceny poziomu ich zadowolenia z wykonywanej pracy. Uzyskane wyniki napawają optymizmem. Nauczycielki pracujące w kieleckich placówkach przedszkolnych zadeklarowały wysoki poziom zadowolenia z pracy, jaką wykonują (około 70,0%). Wyniki wskazują wyraźnie, że w tej grupie zawodowej, mimo deklarowania niskiego uposażenia za wykonywaną pracę, czynnik finansowy nie przesądza o poziomie zadowolenia z pracy, a więc nie jest wartością nadrzędną.




Rys. 19. Poziom zadowolenia z pracy

[49] J. Legowicz, *O nauczycielu*, w: *Osobowość nauczyciela*, red. W. Okoń, Warszawa 1975, s. 65.

[50] J. Zowczak, *Etos nauczycieli w warunkach polskiej transformacji*, Warszawa 2008, s. 453.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Jest to tym bardziej zadowalające, że przeprowadzone dotychczasowe badania nad osiąganiem satysfakcji z pracy przez nauczycieli wyższych szczebli edukacji były mniej optymistyczne. Uzyskany wysoki poziom zadowolenia z pracy nauczycielek przedszkoli różni się od poziomu zadowolenia z pracy nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej, poddanych badaniu przez M. Parlak i E. Zyzik[51]. Zdecydowana większość nauczycielek deklarowała umiarkowany poziom zadowolenia (około 80,0%), uzasadniając go warunkami materialnymi i organizacyjnymi placówki, w której przyszło im pracować.

Na potrzeby badań dokonano analizy wybranych czynników, które szczególnie mogą warunkować poziom zadowolenia z pracy badanych nauczycielek. W pierwszej kolejności wykazano zależność między zadowoleniem z pracy a oceną warunków, jakie w niej panują (tabela 22). Na kategorię wysokiego poziomu zadowolenia z pracy wskazały te nauczycielki, które oceniły warunki pracy jako bardzo dobre (około 80,0%).

Uzyskana wartość testu $chi^2 = 56{,}132$; $df = 12$; $p.i < 0{,}05$ oraz współczynnik $r_c = 0{,}40$ wskazują na korelację umiarkowaną – *zależność istotną między oceną warunków pracy a poziomem zadowolenia z niej.* A więc infrastruktura przedszkola, jego baza materialna i dydaktyczna ma wpływ na satysfakcję z pracy nauczyciela. Warto tu przytoczyć badania S. Gawlika[52] (około 70,0%) oraz K. Paulika (około 90%)[53], którzy

Tabela 22. Poziom zadowolenia z pracy a ocena warunków pracy

| Poziom zadowolenia z pracy | Ocena warunków pracy | | | | | | | | Razem | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | bardzo dobre | | dobre | | znośne | | złe | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Zdecydowanie tak | 43 | 43,4 | 27 | 15,3 | 3 | 11,1 | – | – | 73 | 23,9 |
| W zasadzie tak | 35 | 35,4 | 98 | 55,4 | 9 | 33,3 | – | – | 142 | 46,6 |
| Nie mam zdania | 7 | 7,1 | 31 | 17,5 | 7 | 25,9 | – | – | 45 | 14,8 |
| Raczej nie | 13 | 13,1 | 21 | 11,9 | 8 | 29,6 | 2 | 100 | 44 | 14,4 |
| Zdecydowanie nie | 1 | 1,0 | – | – | – | – | – | – | 1 | 0,3 |
| Ogółem | 99 | 100 | 177 | 100 | 27 | 100 | 2 | 100 | 305* | 100 |

* Nie wszystkie respondentki udzieliły odpowiedzi.

Źródło: Obliczenia własne.

[51] M. Parlak, E. Zyzik, *Sytuacja zawodowa nauczycieli*, s. 253.

[52] S. Gawlik, Zadowolenie zawodowe nauczyciela – prezentacja wyników badań na Konferencji Naukowej „Kształcenie nauczycieli czynnych zawodowo", Myślenice 23–24 września 2002, GWSP.

[53] K. Paulik, *Co wpływa na zadowolenie z pracy w zawodzie nauczyciela*, „Nauczyciel i Szkoła" 2002, nr 1–2.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

w zakrojonych na szeroką skalę analizach empirycznych również wskazali na wysoki stopień zadowolenia z pracy nauczycieli, uzależniony od warunków ich pracy.

Dość zaskakujące wyniki uzyskano, zestawiając zmienną poziomu zadowolenia z pracy a atmosferą panującą w pracy (tabela 23). Jak wynika z tabeli, atmosfera w miejscu pracy nie zawsze warunkuje poziom zadowolenia z jej wykonywania. Test chi-kwadrat nie wskazał na istnienie zależności pomiędzy *poziomem zadowolenia z pracy a atmosferą w niej panującą* ($chi^2 = 19{,}898$; $df = 12$; $p.i > 0{,}05$). Być może przy ocenie zadowolenia z pracy nauczycielki kierowały się tylko i wyłącznie czynnikami związanymi z bezpośrednią pracą wychowawczo-dydaktyczną z dziećmi, pomijając czynnik nie do końca od nich zależny.

W następnej kolejności poddano analizie zależność między poziomem zadowolenia z pracy a możliwością decydowania o jej przebiegu (tabela 24). Nauczycielki mające możliwość decydowania o przebiegu własnej pracy wykazują wysoki poziom zadowolenia z jej wykonywania (łącznie około 90,0%).

Wartość testu chi-kwadrat wyniosła: $chi^2 = 47{,}509$; $df = 16$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji $r_c = 0{,}25$ wskazał na korelację *niską – zależność wyraźną, lecz małą*, co pozwoliło stwierdzić, że *istnieje zależność między poziomem zadowolenia z pracy badanych respondentek a ich możliwością decydowania o jej przebiegu.* Wyniki wyraźnie sugerują, jak wysoko nauczycielki cenią sobie samodzielność w pracy z dziećmi we wszystkich jej obszarach. Wyniki te pokrywają się z badaniami G. Poraj[54], która również wskazała na istnienie zależności między poziomem zadowolenia z pracy badanej grupy nauczycieli a podejmowaniem przez nich samodzielnych decyzji, co pozwala im na potwierdzenie własnej skuteczności w działaniach, jakie wykonują.

Tabela 23. Poziom zadowolenia a atmosfera panująca w miejscu pracy

| Poziom zadowolenia z pracy | Atmosfera panująca w miejscu pracy | | | | | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | bardzo dobra | | dobra | | znośna | | zła | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Zdecydowanie tak | 38 | 34,9 | 28 | 19,4 | 8 | 17,8 | 1 | 14,3 | 75 | 24,6 |
| W zasadzie tak | 45 | 41,3 | 74 | 51,4 | 19 | 42,2 | 4 | 57,1 | 142 | 46,6 |
| Nie mam zdania | 12 | 11,0 | 26 | 18,1 | 7 | 15,6 | – | – | 45 | 14,8 |
| Raczej nie | 13 | 11,9 | 16 | 11,1 | 11 | 24,4 | 2 | 28,6 | 42 | 13,8 |
| Zdecydowanie nie | 1 | 0,9 | – | – | – | – | – | – | 1 | 0,3 |
| Ogółem | 99 | 100 | 177 | 100 | 27 | 100 | 2 | 100 | 305* | 100 |

* Nie wszystkie respondentki udzieliły odpowiedzi.

Źródło: Obliczenia własne.

[54] G. Poraj, *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*, Łódź 2009.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Tabela 24. Poziom zadowolenia z pracy a możliwość decydowania o jej przebiegu

| Poziom zadowolenia z pracy | Możliwość decydowania o przebiegu pracy | | | | | | | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | tak | | raczej tak | | brak zdania | | raczej nie | | zdecydowanie nie | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Zdecydowanie tak | 25 | 45,5 | 35 | 22,2 | 5 | 12,5 | 9 | 19,1 | 1 | 14,3 | 75 | 24,4 |
| W zasadzie tak | 21 | 38,2 | 84 | 53,2 | 12 | 30,0 | 21 | 44,7 | 4 | 57,1 | 142 | 46,3 |
| Nie mam zdania | 6 | 10,9 | 21 | 13,3 | 13 | 32,5 | 5 | 10,6 | – | – | 45 | 14,7 |
| Raczej nie | 2 | 3,6 | 18 | 11,4 | 10 | 25,0 | 12 | 25,5 | 2 | 28,6 | 44 | 14,3 |
| Zdecydowanie nie | 1 | 1,8 | – | – | – | – | – | – | – | – | 1 | 0,3 |
| Razem | 55 | 100 | 158 | 100 | 40 | 100 | 47 | 100 | 7 | 100,0 | 307 | 100 |

Źródło: Obliczenia własne.

Kolejną zmienną, mogącą warunkować poziom zadowolenia z pracy, jest satysfakcja, jaka towarzyszy badanym respondentkom po przeprowadzeniu zajęć z dziećmi (tabela 25). Wyniki wskazują, że poziom zadowolenia z pracy jest uwarunkowany satysfakcją, jaką nauczycielki przedszkoli odczuwają z zajęć przeprowadzanych z dziećmi (ponad 70,0% wskazań).

Obliczony test chi-kwadrat dla układu tych dwóch zmiennych wyniósł: $chi^2 = 51{,}040$; $df = 20$; $p.i < 0{,}05$. Współczynnik korelacji $r_c = 0{,}38$ wskazał na korelację *niską – zależność wyraźną, lecz małą.* Można zatem stwierdzić, że *istnieje zależność między poziomem zadowolenia z pracy badanych respondentek a satysfakcją z zajęć przeprowadzanych z dziećmi.* Warto tu zwrócić uwagę, że zdecydowana większość nauczycielek jest wysoce usatysfakcjonowana z realizacji zajęć z dziećmi. Ten poziom zapewne uwarunkowany jest poczuciem spełnienia założonych celów w pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi. Umiejętność planowania działań z dziećmi oraz koncentrowanie się na ich profesjonalnym wykonaniu daje poczucie skuteczności nauczycielowi, motywuje go do pracy, podnosi świadomość użyteczności i sensowności jej wykonania. Wszystkie te aspekty, związane z satysfakcjonującą realizacją zajęć z dziećmi, warunkują poziom zadowolenia z pracy badanych nauczycielek.

Poziom zadowolenia z pracy nauczycielek może być również uwarunkowany zaangażowaniem rodziców w życie przedszkola. Problematyka relacji nauczyciela z rodzicami jest wyzwaniem szczególnym dla współczesnej edukacji. Obecne zmiany cywilizacyjne wyraźnie wskazują na tendencje zwracania się ku rodzinie. Poszukiwanie wspólnych dróg współpracy rodziców i nauczycieli w procesie wychowania

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Tabela 25. Poziom zadowolenia z pracy a satysfakcja z zajęć przeprowadzanych z dziećmi

| Poziom zadowolenia z pracy | Satysfakcja z zajęć z dziećmi | | | | | | | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | tak | | raczej tak | | brak zdania | | raczej nie | | zdecydowanie nie | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Zdecydowanie tak | 17 | 40,5 | 43 | 23,2 | 5 | 12,8 | 9 | 23,1 | 1 | 50,0 | 75 | 24,4 |
| W zasadzie tak | 13 | 31,0 | 104 | 56,2 | 17 | 43,6 | 8 | 20,5 | – | – | 142 | 46,3 |
| Nie mam zdania | 5 | 11,9 | 21 | 11,4 | 11 | 28,2 | 7 | 17,9 | 1 | 50,0 | 45 | 14,7 |
| Raczej nie | 7 | 16,7 | 16 | 8,6 | 6 | 15,4 | 15 | 38,5 | – | – | 44 | 14,3 |
| Zdecydowanie nie | – | – | 1 | 0,5 | – | – | – | – | – | – | 1 | 0,3 |
| Ogółem | 42 | 100 | 185 | 100 | 39 | 100 | 39 | 100 | 2 | 100 | 307 | 100 |

Źródło: Obliczenia własne.

dzieci jest ważnym postulatem pedagogicznym. Optymalne funkcjonowanie współczesnych przedszkoli wymaga pozyskiwania rodziców dla działalności we wszystkich obszarach, jakie realizowane są w placówce: wychowawczej, dydaktycznej i opiekuńczej. I dlatego warto podkreślić konkluzję J. Szempruch[55], która stwierdziła, że nauczyciele i rodzice, którym zależy na dobrze zorganizowanej współpracy oraz wsparciu przedszkola w realizacji skomplikowanych, zmieniających się zadań oraz w wychowaniu młodego pokolenia, powinni zmierzać do stworzenia wspólnoty edukacyjnej odpowiedzialności.

W dalszym toku badań poddałam analizie wpływ zaangażowania rodziców w życie przedszkola na poziom zadowolenia z pracy badanych nauczycielek (tabela 26). Otrzymane wyniki wyraźnie potwierdzają, że na poziom zadowolenia z pracy badanych respondentek ma wpływ poziom zaangażowania rodziców w życie przedszkola. Niepodważalnie wskazują również na duże zaangażowanie rodziców w działalność przedszkola, co stwierdziło prawie 70,0% ankietowanych. Obliczony test chi-kwadrat dla układu tych dwóch zmiennych wyniósł: $chi^2 = 40{,}840$; $df = 16$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji $r_c = 0{,}34$ wskazał na korelację umiarkowaną – *zależność istotną.* Można zatem stwierdzić, że *istnieje zależność między poziomem zadowolenia z pracy badanych respondentek a zaangażowaniem rodziców w życie przedszkola.* Uzyskane wyniki sugerują, że mamy tu do czynienia ze zjawiskiem swoistej zbieżności wzajemnych oczekiwań oraz właściwego stosunku nauczycieli i rodziców względem siebie. Okazywanie zainteresowania rodziców tym, co się

[55] J. Szempruch, *Pedeutologia*, s. 243.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Tabela 26. Poziom zadowolenia z pracy a zaangażowanie rodziców w życie przedszkola

| Poziom zadowolenia z pracy | Poziom zaangażowania rodziców w życie przedszkola | | | | | | | | | | Razem | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | bardzo wysokie | | wysokie | | trudno mi powiedzieć | | niskie | | bardzo niskie | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Zdecydowanie tak | 13 | 50,0 | 37 | 28,5 | 15 | 20,5 | 10 | 13,7 | – | – | 75 | 24,4 |
| W zasadzie tak | 7 | 26,9 | 71 | 54,6 | 31 | 54,6 | 30 | 41,1 | 3 | 60,0 | 142 | 46,3 |
| Nie mam zdania | 1 | 3,8 | 12 | 9,2 | 15 | 9,2 | 17 | 23,3 | – | – | 45 | 14,7 |
| Raczej nie | 5 | 19,2 | 10 | 7,7 | 12 | 7,7 | 15 | 20,5 | 2 | 40,0 | 44 | 14,3 |
| Zdecydowanie nie | – | – | – | – | – | – | 1 | 1,4 | – | – | 1 | 0,3 |
| Ogółem | 26 | 100 | 130 | 100 | 73 | 100 | 73 | 100 | 5 | 100 | 307 | 100 |

Źródło: Obliczenia własne.

dzieje w placówce przedszkolnej i jak w niej funkcjonuje dziecko, z pewnością ma duże znaczenie dla jego późniejszej nauki szkolnej.

Otrzymane wyniki zdecydowanie różnią się od badań D. Waloszek[56] (1994), na które zwróciła uwagę S. Guz. Nauczyciele całkowicie odmiennie pojmowali wzajemną współpracę niż rodzice. Rozbieżność oczekiwań oraz niewłaściwy stosunek nauczycieli i rodziców wobec siebie (np. postawa wyższości, nieomylności, nieliczenia się z opiniami, nierozumienia intencji) bardzo utrudniają współdziałanie obu stron. Komplikują je również postawy niektórych rodziców wobec dziecka i jego spraw oraz wiążące się z tym poglądy na rolę przedszkola i domu rodzinnego w wychowaniu dziecka i sprawowaniu nad nim opieki[57].

Uzyskane w toku badań własnych wyniki wskazujące na wysoki poziom zaangażowania rodziców w życie przedszkola w stosunku do badań D. Waloszek świadczą, jak wiele ostatnio uczyniono w zakresie podniesienia efektywności współpracy przedszkola z rodzicami.

Identyfikacja z zawodem to poczucie własnej skuteczności, oznaczające przekonanie nauczyciela, że może on w taki sposób kierować swoim zachowaniem, żeby osiągnąć w pracy założone cele, wywierać realny, korzystny wpływ na życie wychowanków oraz na proces ich kształcenia. W odniesieniu do pracy wychowawczo-dydaktycznej zwykle oznacza to możliwość kontrolowania zdarzeń, skutecznego oddziaływania na różnorodne sytuacje wynikające z pracy z dziećmi, dotarcia do

[56] S. Guz, *Edukacja przedszkolna*, s. 104.

[57] Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

najtrudniejszych i pozbawionych motywacji wychowanków, a także poczucie osobistego wpływu na edukację dzieci, odnoszenie sukcesów wychowawczych i dydaktycznych.

W badaniu poddano analizie poziom identyfikacji zawodowej badanych nauczycielek. Wyniki zawarto w tabeli 27. Poziom identyfikacji z zawodem wyraźnie różnicuje wykształcenie badanych. Nauczycielki z wykształceniem wyższym magisterskim identyfikują się z zawodem w stopniu wyższym niż ich koleżanki posiadające wykształcenie licencjackie. Dokonane obliczenia statystyczne pozwalają stwierdzić, że *istnieje zależność między poziomem identyfikacji zawodowej a wykształceniem nauczycielek* ($chi^2 = 29{,}852$, $df = 4$; $p.i < 0{,}05$). Współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych wynosi $r_c = 0{,}30$ i oznacza korelację *niską, zależność wyraźną, ale małą.* Z pewnością jest to uwarunkowane przygotowaniem praktycznym nauczycielek jeszcze w trakcie studiów, które jest integralnym składnikiem kształcenia nauczycieli. Całokształt czynności i zabiegów praktyk pedagogicznych prowadzonych przez uczelnię wdraża kandydatów na nauczycieli do przyszłej pracy zawodowej. Respondentki kończące pięcioletni tryb studiów (zgodnie z zasadami wcześniejszego kształcenia) lub II stopień studiów magisterskich (zgodnie z nowymi standardami kształcenia nauczycieli) miały z pewnością dużo większą możliwość zapoznania się ze środowiskiem instytucji przedszkolnych niż ich koleżanki, które ukończyły I stopień studiów licencjackich. Zdaniem J. Bara i K. Burtnego[58] praktyka pedagogiczna umożliwia studentom nie tylko zdobycie umiejętności skutecznego działania wychowawczego i dydaktycznego niezbędnego do podjęcia pracy w placówce przedszkolnej, lecz także jest ważnym czynnikiem kształtującym osobowość przyszłych

Tabela 27. Poziom identyfikacji z zawodem a wykształcenie

| Poziom identyfikacji z zawodem nauczyciela | Wykształcenie | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | wyższe magisterskie | | wyższe licencjackie | | | |
| | N | % | N | % | N | % |
| Bardzo wysoki | 86 | 35,7 | 10 | 15,2 | 96 | 31,3 |
| Wysoki | 116 | 48,1 | 26 | 39,4 | 142 | 46,3 |
| Trudno mi powiedzieć | 35 | 14,5 | 27 | 40,9 | 62 | 20,2 |
| Niski | 4 | 1,7 | 2 | 3,0 | 6 | 2,0 |
| Bardzo niski | – | – | 1 | 1,5 | 1 | 0,3 |
| Ogółem | 241 | 100 | 66 | 100 | 307 | 100 |

Źródło: Obliczenia własne.

[58] J. Bar, K. Burtny, *Rola praktyk pedagogicznych w przygotowaniu zawodowym kandydatów na nauczycieli*, w: *Niektóre aspekty porównawcze edukacji nauczycielskiej*, red. Z. Jasiński, Opole 1994, s. 97.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

nauczycieli oraz rozwijającym pożądane cechy umysłu i charakteru, a to sprzyja procesowi identyfikacji z zawodem.

Poziom identyfikacji z zawodem nauczyciela przedszkola warunkuje również zmienna stażu ich pracy (tabela 28). Otrzymane wyniki pozwalają stwierdzić, że nauczycielki z długim stażem pracy identyfikują się z zawodem na poziomie bardzo wysokim (ponad 40,0%) oraz wysokim (ponad 45,0%). Nauczycielki z krótszym stażem pracy osiągnęły wyniki wskazujące na zdecydowanie mniejszy poziom identyfikacji zawodowej. Wyliczenia statystyczne wskazały na: wartość $chi^2 = 33{,}963$; $df = 16$; $p.i < 0{,}05$, co oznacza, że współczynnik korelacji dla układu tych dwóch zmiennych wynosi $r_c = 0{,}32$ i wskazuje na korelację *niską, zależność wyraźną, ale małą*. Zatem *istnieje zależność między poziomem identyfikacji z zawodem a stażem pracy nauczyciela.* I trudno tu dopatrywać się innych przyczyn, niż tych związanych z doświadczeniami zawodowymi respondentek, które utwierdzają je w przekonaniu, że praca, którą wykonują, pozwala im na pełną z nią identyfikację.

Na poziom identyfikacji zawodowej ma również wpływ stopień awansu zawodowego badanych (tabela 29). Na wysoki poziom identyfikacji zawodowej wskazało zdecydowanie więcej nauczycielek dyplomowanych niż tych, które deklarują niższy poziom awansu zawodowego. Dokonane obliczenia statystyczne pozwalają stwierdzić, że *istnieje zależność między poziomem identyfikacji zawodowej a stopniem awansu zawodowego* badanych nauczycielek ($chi^2 = 40{,}762$; $df = 12$; $p.i < 0{,}05$). Współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych wynosi $r_c = 0{,}34$, co oznacza korelację *niską, zależność wyraźną, ale małą.* Zależność ta wskazuje na słuszność nowej strategii rozwoju nauczyciela, jaką określiła nowa reforma oświaty. W trakcie realizacji poszczególnych stopni awansu zawodowego nauczyciel ma możliwość postrzegania własnej przyszłości zawodowej, która wiąże się z bezpo-

Tabela 28. Poziom identyfikacji z zawodem a staż pracy

| Poziom identyfikacji z zawodem | Staż pracy w zawodzie (lata) | | | | | | | | | | Razem | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 5 | | 6–10 | | 11–15 | | 16–20 | | powyżej 21 | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Bardzo wysoki | 8 | 11,9 | 16 | 35,6 | 2 | 15,4 | 8 | 26,7 | 61 | 40,7 | 95 | 31,1 |
| Wysoki | 36 | 53,7 | 14 | 31,1 | 7 | 53,8 | 16 | 53,3 | 68 | 45,3 | 141 | 46,2 |
| Trudno powiedzieć | 19 | 28,4 | 14 | 31,1 | 4 | 30,8 | 6 | 20,0 | 19 | 12,7 | 62 | 20,3 |
| Niski | 3 | 4,5 | 1 | 2,2 | – | – | – | – | 2 | 1,3 | 6 | 2,0 |
| Bardzo niski | 1 | 1,5 | – | – | – | – | – | – | – | – | 1 | 0,3 |
| Ogółem | 67 | 100 | 45 | 100 | 13 | 100 | 30 | 100 | 150 | 100 | 305 | 100 |

Źródło: Obliczenia własne.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Tabela 29. Poziom identyfikacji z zawodem a stopień awansu zawodowego

| Poziom identyfikacji z zawodem | Stopień awansu zawodowego | | | | | | | | Razem | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | nauczyciel stażysta | | nauczyciel kontraktowy | | nauczyciel mianowany | | nauczyciel dyplomowany | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Bardzo wysoki | 2 | 5,7 | 13 | 18,8 | 31 | 39,2 | 50 | 40,3 | 96 | 31,3 |
| Wysoki | 18 | 51,4 | 32 | 46,4 | 35 | 44,3 | 57 | 46,0 | 142 | 46,3 |
| Trudno powiedzieć | 12 | 34,3 | 22 | 31,9 | 13 | 16,5 | 15 | 12,1 | 62 | 20,2 |
| Niski | 2 | 5,7 | 2 | 2,9 | – | – | 2 | 1,6 | 6 | 2,0 |
| Bardzo niski | 1 | 2,9 | – | – | – | – | – | – | 1 | 0,3 |
| Ogółem | 35 | 100 | 69 | 100 | 79 | 100 | 124 | 100 | 307 | 100 |

Źródło: Obliczenia własne.

średnią pracą z dziećmi, umiejętnością dzielenia się swoją wiedzą i doświadczeniem z innymi, znajomością organizacji, zadań i zasad funkcjonowania placówki itp. I mimo że w procesie zdobywania kolejnych stopni zawodowych nauczyciel uwikłany jest w biurokrację i sytuacje lękotwórcze, to niewątpliwie droga do kolejnych stopni awansu wpływa na jego identyfikację z zawodem.

Chcąc określić poziom identyfikacji z zawodem w sposób globalny, uwzględniający całą populację badanych, można stwierdzić, że respondentki wykazują wysoki poziom identyfikacji zawodowej. Deklarowane wypowiedzi nauczycielek wyraźnie na to wskazują:

> [...] pracuję solidnie, całym sercem oddaję się pracy nauczyciela [...], z troską i zaangażowaniem dbam o dobro przedszkola i moich wychowanków [...], to chyba może świadczyć, jak bardzo identyfikuję się z zawodem, który wykonuję;
> [...] zawsze odczuwam potrzebę kontaktu z dziećmi [...], obserwowanie ich postępów w rozwoju sprawia mi ogromną satysfakcję, a zwłaszcza kiedy ja mogę się do tego przyczyniać [...] lubię to co robię i mam poczucie ogromnej satysfakcji zawodowej;
> [...] praca w przedszkolu sprawia mi przyjemność. Moje zainteresowania są związane głównie z pracą nauczyciela przedszkola;
> [...] o mojej identyfikacji z zawodem, jaki wykonuję, świadczy fakt, że zawsze wychodzę z inicjatywą podnoszenia poziomu pracy w przedszkolu [...], moje efekty pracy są oceniane wysoko przez dyrekcję przedszkola oraz rodziców [...], stale podnoszę swoje kwalifikacje zawodowe [...], nie wyobrażam sobie innej pracy poza tą, którą wykonuję;
> [...] pracuję w tym zawodzie już kilka lat i jestem w pełni przekonana, że z roku na rok coraz bardziej się z nim utożsamiam. [...] nie chciałabym go zmieniać na inny;
> [...] staram się wywiązywać z powierzonych mi obowiązków oraz podejmować różne inicjatywy [...], odczuwam przyjemności z wykonywanej pracy [...], gdybym miała jeszcze raz wybierać zawód, to na pewno dokonałabym takiego samego wyboru.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Prestiż zawodowy nauczyciela wiąże się z jego pozycją w hierarchii społecznej z punktu widzenia autorytetu, uznania, wpływu i poważania społecznego. Czynnikiem kreującym i kształtującym prestiż zawodu[59] jest zawsze społeczeństwo, gdyż ono wyznacza hierarchie wartości, ich ważność, a więc i powagę ludzi (instytucji, doktryn itd.), którzy te cenione wartości reprezentują.

Trudno się dziwić, że w tak rozchwianych czasach autorytety niegdyś niepodważalne nie wytrzymują próby i reprezentowane przez nich wartości tracą na znaczeniu. Dzieje się też tak niestety z autorytetem nauczyciela. Wprawdzie socjologiczne badania wskazują na wysoką rangę profesji nauczycielskiej w Polsce, to jest to raczej wyraz deklaracji i przekonania o potrzebie wysokiego lokowania zawodu nauczyciela, a nie faktycznego autorytetu, jakim on się cieszy. Potwierdzenia tego stanu rzeczy należy się dopatrywać w najnowszych badaniach przeprowadzonych przez CBOS[60] , w których zdania dotyczące prestiżu zawodu nauczycielskiego były mocno podzielone: ponad 1/3 badanych (36,0%) twierdziła, że cieszy się on uznaniem społecznym, i tyleż samo (36,0%) – że nie. Dobrym, syntetycznym sposobem sprawdzenia, czy zawód ten jest poważany, było pytanie projekcyjne o potencjalnym wykonywaniu tej profesji w przyszłości przez dzieci respondentów. Okazało się, że większość z nich – ponad połowa (54,0%) – nie chciałaby, aby któreś z ich dzieci zostało nauczycielem, a jedynie około 20,0% rodziców odniosłoby się do tego pomysłu z aprobatą.

Trudna sytuacja, jaka występuje w polskiej rzeczywistości oświatowej, niewątpliwie powoduje spadek prestiżu zawodu nauczyciela, zwłaszcza nauczyciela przedszkola, o którym rzadko można usłyszeć w doniesieniach medialnych lub w debatach rządowych.

Czy zawód nauczyciela przedszkola cieszy się prestiżem społecznym w opinii badanych respondentek? Wyniki badań zestawiono w tabeli 30. Jak z nich wynika, według prawie 70,0% respondentek zawód nauczyciela przedszkola nie cieszy się uznaniem społecznym. Te opinie wyrażane są bez względu na rodzaj wykształcenia badanych. Zastosowany w badaniu test $chi^2 = 8{,}831$, $df = 4$ oraz $p.i > 0{,}05$ wskazał, że *nie istnieje zależność między oceną poziomu prestiżu zawodu nauczyciela a wykształceniem badanych*.

Utwierdzanie się w tej negatywnej opinii postępuje w miarę upływu lat pracy w zawodzie respondentek. Świadczą o tym wyniki zawarte w tabeli 31. Potwierdzają one, że im więcej lat pracy w przedszkolu, tym nauczycielki krytyczniej oceniają prestiż swojego zawodu. Dokonane obliczenia statystyczne potwierdzają, że *istnieje zależność między oceną prestiżu zawodu nauczyciela a stażem pracy w zawodzie* ($chi^2 = 38{,}585$; $df = 4$; $p.i < 0{,}01$). Współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych wynosi $r_c = 0{,}34$, co oznacza korelację *niską, zależność wyraźną, ale małą.*

---

[59] A. Aleksander, A. Panek, D. Topa, *Drogi i bezdroża, czyli słów kilka o autorytecie i kondycji nauczyciela w okresie przemian*, „Edukacja Dorosłych" 1999, nr 1(23).

[60] Opracowane przez M. Feliksiaka na podstawie badań CBOS „Aktualne problemy i wydarzenia" (270) przeprowadzono 8–17 listopada 2012 roku na liczącej 952 osoby reprezentatywnej próbie losowej dorosłych mieszkańców Polski.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Tabela 30. Ocena prestiżu zawodu nauczyciela przedszkola a wykształcenie

| Ocena prestiżu zawodu | Wykształcenie | | | | Razem | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | wyższe magisterskie | | wyższe licencjackie | | | |
| | N | % | N | % | N | % |
| Tak | 7 | 2,9 | 2 | 3,0 | 9 | 2,9 |
| Raczej tak | 27 | 11,2 | 15 | 22,7 | 42 | 13,7 |
| Trudno powiedzieć | 58 | 24,1 | 18 | 27,3 | 76 | 24,8 |
| Raczej nie | 107 | 44,4 | 26 | 39,4 | 133 | 43,3 |
| Zdecydowanie nie | 42 | 17,4 | 5 | 7,6 | 47 | 15,3 |
| Ogółem | 241 | 100 | 66 | 100 | 307 | 100 |

Źródło: Obliczenia własne.

Tabela 31. Ocena prestiżu zawodu nauczyciela przedszkola a staż pracy

| Ocena prestiżu zawodu | Staż pracy w zawodzie (lata) | | | | | | | | | | Razem | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 5 | | 6–10 | | 11–15 | | 16–20 | | Powyżej 21 | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Tak | 1 | 1,5 | – | – | – | – | 1 | 3,3 | 7 | 4,7 | 9 | 3,0 |
| Raczej tak | 18 | 26,9 | 9 | 20,0 | 2 | 15,4 | 3 | 10,0 | 10 | 6,7 | 42 | 13,8 |
| Trudno powiedzieć | 15 | 22,4 | 6 | 13,3 | 5 | 38,5 | 13 | 43,3 | 36 | 24,0 | 75 | 42,6 |
| Raczej nie | 26 | 38,8 | 27 | 60,0 | 4 | 30,8 | 10 | 33,3 | 65 | 43,3 | 132 | 43,3 |
| Zdecydowanie nie | 7 | 10,4 | 3 | 6,7 | 2 | 15,4 | 3 | 10,0 | 32 | 21,3 | 47 | 15,4 |
| Ogółem | 67 | 100 | 45 | 100 | 13 | 100 | 30 | 100 | 150 | 100 | 305 | 100 |

Źródło: Obliczenia własne.

Na istnienie zależności wskazała również zmienna stopnia awansu zawodowego (tabela 32). Wskazała ona, że na drodze zdobywania kolejnych stopni nauczycielki nie doświadczają przekonania o wzroście ich prestiżu w zawodzie, lecz wręcz przeciwnie. Zastosowany test chi-kwadrat wskazał na *wystąpienie zależności między oceną prestiżu zawodu nauczyciela a stopniem awansu zawodowego* ($chi^2 = 24{,}898$; $df = 12$; $p.i < 0{,}015$). Współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych wynosi $r_c = 0{,}27$ i oznacza korelację *niską, zależność wyraźną, ale małą.*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Tabela 32. Ocena prestiżu zawodu nauczyciela przedszkola a stopień awansu zawodowego

| Ocena prestiżu zawodu | Stopień awansu zawodowego | | | | | | | | Razem | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | nauczyciel stażysta | | nauczyciel kontraktowy | | nauczyciel mianowany | | nauczyciel dyplomowany | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Tak | – | – | 1 | 1,4 | 4 | 5,1 | 4 | 3,2 | 9 | 2,9 |
| Raczej tak | 7 | 20,0 | 18 | 26,1 | 9 | 11,4 | 8 | 6,5 | 42 | 13,7 |
| Trudno powiedzieć | 8 | 22,9 | 15 | 21,7 | 23 | 29,1 | 30 | 24,2 | 76 | 24,8 |
| Raczej nie | 15 | 42,9 | 31 | 44,9 | 28 | 35,4 | 59 | 47,6 | 133 | 43,3 |
| Zdecydowanie nie | 5 | 14,3 | 4 | 5,8 | 15 | 19,0 | 23 | 18,5 | 47 | 15,3 |
| Ogółem | 35 | 100 | 69 | 100 | 79 | 100 | 124 | 100 | 307 | 100 |

Źródło: Obliczenia własne.

Jak wskazują wyniki, ponad połowa badanych wskazała na obniżanie się prestiżu zawodu nauczyciela. W przeprowadzonych wywiadach nauczycielki wyrażały następujące opinie:

> [...] społeczeństwo bardzo niewiele wie, jak trudną pracą jest zawód nauczycielki i może to warunkować niski poziom prestiżu społecznego naszego zawodu;
> [...] bardzo często uważa się nas za opiekunki, a nie przypisuje się nam roli nauczyciela;
> [...] uważam, że zawód nauczyciela jest najbardziej poszkodowaną grupą zawodową w naszym kraju, a przecież nasza praca nie jest łatwiejsza od pracy w szkole. [...] nie cieszy się żadnym prestiżem społecznym;
> [...] o niskim prestiżu zawodu nauczyciela przedszkola świadczy chociażby to, że potocznie mówi się na nas „przedszkolanki". [...] jest to wysoce lekceważące i nie oddaje charakteru pracy, jaką my, nauczyciele przedszkola, tak naprawdę wykonujemy.

Zebrane dane świadczą o frustracji większej części nauczycielek przedszkola, czego konsekwencją mogą być skłonności do zaniżania stopnia użyteczności własnej profesji.

Odnosząc się do tego typu opinii, niezbędne wydaje się spojrzenie na medialny obraz współczesnego nauczyciela, który dociera do szerokiego ogółu społeczeństwa.

Wyrazisty, a zarazem interesujący wizerunek współczesnego nauczyciela odnaleźć można w publikacji E. Żmijewskiej[61]. Zarysowała ona obraz nauczyciela zastraszanego przez wychowanków i rodziców, pozbawionego praw. Nie zabrakło też

[61] E. Żmijewska, *Medialny obraz współczesnego nauczyciela*, w: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku. Wyzwania i konteksty*, red. M. Królica, E. Piwowarska, E. Skoczylas-Krotla, Częstochowa 2006.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

innych cech negatywnych, które stawiają pedagoga w niekorzystnym świetle. Autorka wymieniła wśród nich niedostateczne wykształcenie, wygodnictwo, brak kreatywności. Przedstawione przez nią rozważania niewątpliwie stanowią odpowiedź na wyniki otrzymane w badaniach prowadzonych wśród nauczycieli.

Wobec zaistniałej sytuacji, konieczne staje się poszukiwanie skutecznych środków zaradczych, m.in. na polu jedności oddziaływań domu rodzinnego i placówek oświatowo-wychowawczych wszystkich szczebli.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Rozdział trzeci

# Wyznaczniki pozycji zawodowej nauczycieli przedszkola

## Wprowadzenie

Nauczyciel jako jeden z podmiotów procesu edukacyjnego jest centralną postacią każdego systemu oświaty. Zmieniające się społeczeństwo wymaga od niego wypełniania licznych zadań, wynikających ze wzrostu znaczenia edukacji dzieci. Oczekiwania wobec niego koncentrują się szczególnie wokół jego profesjonalnego wykształcenia, różnorodnych kwalifikacji i kompetencji.

Zawód nauczyciela należy do szczególnych profesji, poddawanych współcześnie ciągłym, często wzajemnie się wykluczającym regulacjom prawnym oraz podejściom do roli, jaką winien odgrywać w społeczeństwie. Wpływ na to miała transformacja ustrojowa, zmiana ładu społecznego i nowe, odmienne od poprzednich relacje międzyludzkie, częste zmiany władz w resorcie edukacji oraz realizowana reforma oświaty. Dlatego też można zaobserwować zjawisko uwalniania przestrzeni do swobodnego i kreatywnego wypełniania roli nauczyciela, lecz również przeciwstawną tendencję: brak zaufania, rygoryzm i próby odgórnego sterowania[1].

Funkcje i zadania nauczyciela wyznaczają na ogół podstawowe cele społeczne i relacje międzyludzkie, sfery aktywności człowieka oraz określone miejsce szkolnictwa w systemie edukacji narodowej. Ewoluują one pod wpływem dokonujących się zmian społeczno-kulturowych i cywilizacyjnych, strategii rozwoju kraju i społeczeństwa oraz oczekiwań wszystkich podmiotów polityki edukacyjnej. Są przedstawione w wielu pracach pedeutologicznych, raportach edukacyjnych, dokumentach państwowych i aktach normatywnych[2].

Przygotowanie nauczyciela do pracy to trudne i złożone zadanie, gdyż wymaga zdobycia wielu kompetencji i umiejętności niezbędnych do nauczania grup dzieci o zróżnicowanych potrzebach. Wymogi stawiane nauczycielowi przez współczesną edukację są coraz większe. Aby można było im sprostać, potrzebna jest z jednej strony właściwa organizacja procesu kształcenia, z drugiej zaś – nieustanna własna

[1] B. Śliwerski, *Nauczyciel jako zawód*, Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kadry Kierowniczej Oświaty, www.oskko.edu.pl (19.06.2012).

[2] J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany*, s. 176.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

aktywność zarówno studentów przygotowujących się do zawodu, jak i czynnych już nauczycieli[3].

Podejmując próbę określenia wyznaczników pozycji zawodowej nauczyciela, postawiono problem zawierający się w pytaniu:

Jakie czynniki determinują pozycję zawodową nauczyciela?

Opierając się na wynikach publikowanych ostatnio analiz, można dokonać próby uszeregowania determinantów pozycji zawodowej nauczyciela przedszkola. I tak na pierwszy plan wysuwa się z pewnością *rosnący poziom wykształcenia w kontekście niedoskonałego systemu szkolenia kadr, staż pracy oraz liczne kompetencje, które stanowią pochodną wymienionych fundamentów.*

# Zawód nauczyciela w świetle przepisów i uregulowań prawnych

## Karta Nauczyciela – jego prawa i obowiązki

Nauczyciel, jako urzędnik państwowy opłacany z budżetu gminy, odpowiada za swoją pracę przed zwierzchnikami, którzy powierzają ją i kontrolują jej jakość[4].

Ranga zawodu nauczyciela podkreślana jest przez państwo, które ustanowiło odrębne regulacje prawne zapisane w Karcie Nauczyciela (zgodnie z ustawą z 26 stycznia 1982 roku). Zgodnie z nią, ma on prawo do korzystania z ochrony przewidzianej dla funkcjonariuszy publicznych, ma bowiem status pracownika państwowego. Nauczyciela obowiązuje także wiele innych regulacji prawnych dotyczących jego zatrudnienia i pracy, co podkreśla swoistość jego statusu zawodowego[5].

Prawa i obowiązki nauczyciela reguluje Karta Nauczyciela[6]. Zapisy w niej zawarte podlegały licznym zmianom:

1. Zmiany wprowadzające Ustawę o zmianie Karty Nauczyciela z dnia 15 lipca 2004, które weszły w życie od 31 sierpnia 2004 roku.
2. Ogłoszenie przez Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej jednolitego tekstu ustawy – Karta Nauczyciela (17 maja 2006 roku[7]).
3. Zmiany w zapisie dotyczące czasu pracy nauczycieli oraz zasady naliczania wynagrodzeń z 1 września 2009 roku.

---

[3] *Kompetencje zawodowe nauczycieli przedszkoli i klas I–III szkoły podstawowej (z teorii i praktyki)*, red. G. Paprocka, Mysłowice 2006, s. 6.

[4] M. Mikolon, M. Suświłło, *Pedagogiczne i teoretyczne aspekty kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego*, Olsztyn 1999, s. 38–39.

[5] B. Surma, *Uczestnicy (podmioty) procesu edukacyjnego w przedszkolu*, w: *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, s. 159.

[6] *Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku – Karta Nauczyciela*, Dz.U. 1982, nr 3, poz. 19.

[7] *Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 17 maja 2006 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Karta Nauczyciela (tekst jednolity)*, Dz.U. 2006, nr 97, poz. 674.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Karta Nauczyciela jest pragmatyką zawodową, co oznacza, że przy regulacji stosunku pracy osób jej podlegających ma ona pierwszeństwo przed Kodeksem Pracy. Karcie Nauczyciela podlegają nauczyciele zatrudnieni „w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz zakładach kształcenia i placówkach doskonalenia nauczycieli, działających na podstawie ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty z późniejszymi zmianami".

Karta Nauczyciela określa[8] w szczególności następujące zagadnienia:

1. *Obowiązki nauczyciela* – w myśl których winien on rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz wypełniać funkcje placówki: dydaktyczną, wychowawczą, opiekuńczą, w tym zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez placówkę. Powinien wspierać każde dziecko w jego rozwoju oraz dążyć w pełni do własnego rozwoju osobowego.
2. *Wymagania kwalifikacyjne* – w myśl których nauczyciel winien się legitymować wyższym wykształceniem z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym, spełniać warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania zawodu, przestrzegać norm moralnych.
3. *Awans zawodowy nauczyciela* – nauczyciel stażysta, kontraktowy, mianowany i dyplomowany.
4. *Zasady nawiązywania, zmiany i rozwiązania stosunku pracy*.
5. *Warunki pracy i wynagrodzenie*.
6. *Nagrody i odznaczenia*.
7. *Uprawnienia socjalne i urlopy*.
8. *Finansowanie dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli*.
9. *Ochronę zdrowia*.
10. *Dzień Edukacji Narodowej*.
11. *Odpowiedzialność dyscyplinarną nauczycieli*.
12. *Uprawnienia emerytalne*.

Istotny z praktycznego punktu widzenia jest art. 42 ust. 3, określający obowiązujący tygodniowy wymiar godzin pracy nauczycieli przedszkoli zatrudnionych w pełnym wymiarze zajęć:

– nauczyciele przedszkoli, z wyjątkiem nauczycieli pracujących z grupami dzieci sześcioletnich – 25 godz.;
– nauczyciele przedszkoli i innych placówek przedszkolnych pracujących z grupami dzieci sześcioletnich – 22 godz.;
– nauczyciele przedszkoli specjalnych – 18 godz.

Wyjątkowe sytuacje określają przepisy szczegółowe[9].

W myśl Karty Nauczyciela praca nauczyciela poddawana jest ocenie z ramienia dyrektora placówki lub na wniosek nauczyciela, organu pełniącego nadzór pedagogiczny albo rady rodziców. Zaopiniowanie może być dokonane w każdym czasie,

[8] www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz = akt&qplikid = 2.

[9] Dz.U. 2006, nr 97, poz. 674.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

jednak nie wcześniej niż po upływie roku od dokonania oceny poprzedniej lub oceny dorobku zawodowego podczas stażu na kolejny stopień awansu zawodowego. Praca nauczyciela stażysty nie jest oceniana.

Dyrektor placówki ma obowiązek dokonać pisemnej oceny pracy nauczyciela w okresie nie dłuższym niż trzy miesiące od dnia złożenia wniosku. Ocena pracy może być wyróżniająca, dobra i negatywna. Nauczycielowi w terminie 14 dni przysługuje możliwość odwołania się od tej oceny.

Oceny dyrektora dokonuje organ prowadzący nadzór pedagogiczny w porozumieniu z organem prowadzącym placówkę.

Jednym z naczelnych zadań nauczyciela przedszkola jest realizacja podstawy programowej wychowania przedszkolnego.

## Podstawa programowa wychowania przedszkolnego jako akt prawny regulujący proces wychowawczo-dydaktyczny inicjowany przez nauczyciela

Każda placówka przedszkolna, której celem jest wspomaganie i ukierunkowywanie rozwoju dziecka, powinna respektować założenia podstawy programowej. Jest to akt prawny MEN, który reguluje proces kształcenia w przedszkolach, oddziałach przedszkolnych i w innych formach wychowania przedszkolnego. Wyznacza kierunki zmian w obrębie treści, form, metod i środków działań pedagogicznych i stanowi załącznik nr 1 do rozporządzenia MEN z 23 grudnia 2008 roku[10].

Zdaniem D. Waloszek:

> [...] podstawa programowa jest ustawowym dokumentem obowiązującym wszystkich nauczycieli w Polsce, niezależnie od rodzaju instytucji i podmiotów je prowadzących. Stanowi minimum cywilizacyjne, poza które zejść nie można [...]. Określa zakres niezbędnych wiadomości i umiejętności koniecznych do życia[11].

A. Klim-Klimaszewska z kolei zaznaczyła, że:

> [...] podstawa programowa ma charakter otwarty, pozwala na przyjmowanie różnych rozwiązań metodycznych oraz stwarza możliwość konstruowania programów wychowania przedszkolnego. Podstawa programowa reguluje działania edukacyjne, wyznacza kierunki przyszłej pracy dydaktyczno-wychowawczej na kolejnych szczeblach edukacji [...][12].

Podstawa programowa jako akt prawny pełni określone funkcje, takie jak regulująca, standaryzacyjna, technologiczna, ideologiczna, organizacyjna, dydaktyczna,

---

[10] Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17.

[11] D. Waloszek, *Program edukacji dzieci. Geneza i istota. Kryteria*, Warszawa 2005, s. 168.

[12] J. Kędzierska, *Podstawa programowa*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 480.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

ewaluacyjna, dzięki czemu stanowi „narzędzie – instrument sterowania praktyką oświatową”[13]. Zawiera minimum wiadomości, umiejętności i nawyków, jakie powinno osiągnąć dziecko na szczeblu wychowania przedszkolnego. Wyznacza kierunki zmian w obrębie treści, form, metod i środków działań pedagogicznych. Stanowi ona załącznik nr 1 do rozporządzenia MEN z 23 grudnia 2008 roku[14].

Aktualna podstawa programowa wychowania przedszkolnego jest piątym z kolei dokumentem, jaki się ukazał od momentu transformacji ustrojowej w Polsce. Po 1989 roku obowiązywały następujące podstawy programowe wychowania przedszkolnego:

1. Z 11 kwietnia 1992 roku – *Minimum programowe wychowania przedszkolnego*, „Monitor Polski” 1992, nr 12, poz. 86.
2. Z 1 grudnia 1999 roku – *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych*, Dz.U. 2000, nr 2, poz. 18, z 17 stycznia.
3. Z 26 lutego 2002 roku – *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych*, Dz.U. 2002, nr 51, poz. 458, z 19 maja.
4. Z 23 sierpnia 2007 roku – *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych*, Dz.U. 2007, nr 157, poz. 1100, z 31 sierpnia.
5. Z 23 grudnia 2008 roku – *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*, Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17, z 15 stycznia.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego składa się z czterech zasadniczych części. Pierwsza z nich zawiera główne cele wychowania. Akcentuje wspomaganie wszechstronnego rozwoju dziecka poprzez umożliwienie mu wspólnej zabawy i nauki w grupie rówieśniczej, w godnych, przyjaznych i bezpiecznych warunkach. Cele wyraźnie podkreślają podmiotowość dziecka. Dziecko jest jednością i wymaga, aby akceptowano jego odczucia, wspierano go w realizacji pomysłów, eliminowano lęki, stawiano mu zadania na miarę jego możliwości, uwzględniano jego subiektywną wrażliwość. Sprzyja temu ograniczenie kar i nakazów na rzecz częstego nagradzania. Ważne jest również kształtowanie więzi społecznej i zdolności do współdziałania w różnych formach aktywności, pozwalających na badanie i odkrywanie świata[15].

Druga część podstawy programowej formułuje wiele zadań, które nauczyciel winien realizować, kierując się poszczególnymi obszarami edukacyjnymi. Określono 15 obszarów edukacyjnych, które wspomagają rozwój, wychowują i kształcą dzieci. Obszary edukacyjne świadczą o tym, że:

---

[13] Tamże, s. 481.

[14] Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17.

[15] J. Kopczyńska-Sikorska, *Przedszkole XXI wieku – oczekiwania i refleksje*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2000, nr 8, s. 451.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

> [...] wychowanie przedszkolne jako pierwszy szczebel edukacji dąży do wszechstronnego rozwoju dziecka, uwzględniając każdy element jego rozwoju (ciało, umysł, inteligencję, wrażliwość, odpowiedzialność, poczucie piękna). Rezultatem harmonijnych oddziaływań wychowawczych ma być jednostka nie tylko w pełni, ale i wielostronnie rozwinięta, do maksimum jego możliwości[16].

Innowacją w nowej podstawie programowej wydaje się jej część trzecia, która zaleca warunki i sposób realizacji poszczególnych obszarów edukacyjnych. Dbając o rozwój psychoruchowy dziecka oraz prawidłowy przebieg wychowania i kształcenia dzieci, proponuje właściwe proporcje zagospodarowania czasu przebywania dziecka w przedszkolu w rozliczeniu tygodniowym.

Przedszkole w myśl podstawy programowej winno pełnić funkcję doradczą i wspierającą wobec działań wychowawczych rodziny. I o tym stanowi w sposób wyraźny czwarta część podstawy. Przedszkole wspomaga rodzinę:

> [W] monitorowaniu, stymulowaniu i promowaniu oczekiwanego poziomu rozwoju dziecka. Uczestniczy w rozpoznawaniu i korygowaniu różnorodnych odchyleń i deficytów rozwojowych. Otacza szczególną opieką dzieci z grup ryzyka społecznego, szczególnie z rodzin niewydolnych wychowawczo. Tym samym dąży do konstruktywnej współpracy, do jedności celów i zadań przedszkola oraz rodziny, dba o przejęcie przez rodziców elementów wiedzy i kultury edukacyjnej[17].

Każda z części podstawy programowej musi w pełni znaleźć odzwierciedlenie w treściach programowych zawartych w autorskich programach wychowania przedszkolnego, opracowanych przez specjalistów lub nauczycieli, którzy będą je realizować w codziennej pracy z dziećmi.

## Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego[18] opisuje proces wspomagania rozwoju i edukacji dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym. Przedszkola, oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych oraz inne formy wychowania przedszkolnego w równym stopniu pełnią funkcje opiekuńcze, wychowawcze i kształcące. Zapewniają dzieciom możliwość wspólnej zabawy i nauki w warunkach bezpiecznych, przyjaznych i dostosowanych do ich potrzeb rozwojowych.

---

[16] Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992, s. 15.

[17] J. Karczewska, *Podstawa programowa i programy edukacji przedszkolnej źródłem pracy wychowawczo-dydaktycznej nauczyciela*, w: *Wybrane zagadnienia z pedagogiki przedszkolnej*, s. 25.

[18] *Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r.*, Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Celem wychowania przedszkolnego jest:

1. Wspomaganie dzieci w rozwijaniu uzdolnień oraz kształtowanie czynności intelektualnych potrzebnych im w codziennych sytuacjach i w dalszej edukacji.
2. Budowanie systemu wartości, w tym wychowywanie dzieci tak, żeby lepiej orientowały się w tym, co jest dobre, a co złe.
3. Kształtowanie u dzieci odporności emocjonalnej koniecznej do racjonalnego radzenia sobie w nowych i trudnych sytuacjach, w tym także do łagodnego znoszenia stresów i porażek.
4. Rozwijanie umiejętności społecznych dzieci, które są niezbędne do tworzenia poprawnych relacji z dziećmi i dorosłymi.
5. Stwarzanie warunków sprzyjających wspólnej i zgodnej zabawie oraz nauce dzieci o zróżnicowanych możliwościach fizycznych i intelektualnych.
6. Troska o zdrowie dzieci i ich sprawność fizyczną. Zachęcanie do uczestnictwa w zabawach i grach sportowych.
7. Budowanie dziecięcej wiedzy o świecie społecznym, przyrodniczym i technicznym oraz rozwijanie umiejętności prezentowania swoich przemyśleń w sposób zrozumiały dla innych.
8. Wprowadzenie dzieci w świat wartości estetycznych i rozwijanie umiejętności wypowiadania się poprzez muzykę, małe formy teatralne oraz sztuki plastyczne.
9. Kształtowanie u dzieci poczucia przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej) oraz postawy patriotycznej.
10. Zapewnienie dzieciom lepszych szans edukacyjnych poprzez wspieranie ich ciekawości, aktywności i samodzielności, a także kształtowanie tych wiadomości i umiejętności, które są ważne w edukacji szkolnej.

Cele te są realizowane we wszystkich obszarach działalności edukacyjnej przedszkola. W każdym z obszarów podane są umiejętności i wiadomości, którymi powinny wykazywać się dzieci pod koniec edukacji przedszkolnej.

Aby osiągnąć cele wychowania przedszkolnego, należy wspomagać rozwój, wychowywać i kształcić dzieci w następujących obszarach:

Obszar I – **Kształtowanie umiejętności społecznych dzieci: porozumiewanie się z dorosłymi i dziećmi, zgodne funkcjonowanie w zabawie i w sytuacjach zadaniowych**

*Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:*

- obdarza uwagą dzieci i dorosłych, aby rozumieć to, co mówią i czego oczekują; grzecznie zwraca się do innych w domu, w przedszkolu, na ulicy;
- przestrzega reguł obowiązujących w społeczności dziecięcej (stara się współdziałać w zabawach i w sytuacjach zadaniowych) oraz w świecie dorosłych;
- w miarę samodzielnie radzi sobie w sytuacjach życiowych i próbuje przewidywać skutki swoich zachowań;
- wie, że nie należy chwalić się bogactwem i nie należy dokuczać dzieciom, które wychowują się w trudniejszych warunkach, a także to, że nie należy wyszydzać i szykanować innych;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

– umie się przedstawić: podaje swoje imię, nazwisko i adres zamieszkania; wie, komu można podawać takie informacje.

Obszar II – **Kształtowanie czynności samoobsługowych, nawyków higienicznych i kulturalnych. Wdrażanie dzieci do utrzymywaniu ładu i porządku**

*Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:*

– umie poprawnie umyć się i wytrzeć oraz wyczyścić zęby;
– właściwie zachowuje się przy stole podczas posiłków, nakrywa do stołu i sprząta po sobie;
– samodzielnie korzysta z toalety;
– samodzielnie ubiera się i rozbiera, dba o osobiste rzeczy i nie naraża ich na zgubienie lub kradzież;
– utrzymuje porządek w swoim otoczeniu.

Obszar III – **Wspomaganie rozwoju mowy dzieci**

*Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:*

– zwraca się bezpośrednio do rozmówcy, stara się mówić poprawnie pod względem artykulacyjnym, gramatycznym, fleksyjnym i składniowym;
– mówi płynnie, niezbyt głośno, dostosowując ton głosu do sytuacji;
– uważnie słucha, pyta o niezrozumiałe fakty i formułuje dłuższe wypowiedzi o ważnych sprawach;
– w zrozumiały sposób mówi o swoich potrzebach i decyzjach.

Obszar IV – **Wspieranie dzieci w rozwijaniu czynności intelektualnych, które stosują w poznawaniu i rozumieniu siebie i swojego otoczenia**

*Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:*

– przewiduje, w miarę swoich możliwości, jakie będą skutki czynności manipulacyjnych na przedmiotach (wnioskowanie o wprowadzanych i obserwowanych zmianach);
– grupuje obiekty w sensowny sposób (klasyfikuje) i formułuje uogólnienia typu: to do tego pasuje, te obiekty są podobne, a te są inne;
– stara się łączyć przyczynę ze skutkiem i próbuje przewidywać, co się może zdarzyć.

Obszar V – **Wychowanie zdrowotne i kształtowanie sprawności fizycznej dzieci**

*Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:*

– dba o swoje zdrowie; zaczyna orientować się w zasadach zdrowego żywienia;
– dostrzega związek pomiędzy chorobą a leczeniem, poddaje się leczeniu, np. wie, że przyjmowanie lekarstw i zastrzyki są konieczne;
– jest sprawne fizycznie lub jest sprawne w miarę swoich możliwości, jeżeli jest dzieckiem mniej sprawnym ruchowo;
– uczestniczy w zajęciach ruchowych, w zabawach i grach w ogrodzie przedszkolnym, w parku, na boisku, w sali gimnastycznej.

Obszar VI – **Wdrażanie dzieci do dbałości o bezpieczeństwo własne oraz innych**

*Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:*

– wie, jak trzeba się zachować w sytuacji zagrożenia i gdzie można otrzymać pomoc, umie o nią poprosić;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

– ma wiedzę o bezpiecznym poruszaniu się po drogach i korzystaniu ze środków transportu;
– zna zagrożenia płynące ze świata ludzi, roślin oraz zwierząt i unika ich;
– wie, że nie może samodzielnie zażywać lekarstw i stosować środków chemicznych (np. środków czystości);
– próbuje samodzielnie i bezpiecznie organizować sobie czas wolny w przedszkolu i w domu; ma rozeznanie, gdzie można się bezpiecznie bawić, a gdzie nie.

Obszar VII – **Wychowanie przez sztukę – dziecko widzem i aktorem**

*Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:*

– wie, jak należy się zachować na uroczystościach, np. na koncercie, festynie, przedstawieniu; w teatrze i w kinie;
– odgrywa role w zabawach parateatralnych, posługując się mową, mimiką, gestem i ruchem; umie posługiwać się rekwizytami (np. maską).

Obszar VIII – **Wychowanie przez sztukę – muzyka i śpiew, pląsy i taniec**

*Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:*

– śpiewa piosenki z dziecięcego repertuaru oraz łatwe piosenki ludowe; chętnie uczestniczy w zbiorowym śpiewie, w tańcach i muzykowaniu;
– dostrzega zmiany dynamiki, tempa i wysokości dźwięku utworu muzycznego, wyraża je, pląsając lub tańcząc;
– tworzy muzykę, korzystając z instrumentów perkusyjnych (oraz innych przedmiotów), a także improwizuje ją ruchem;
– w skupieniu słucha muzyki, w tym także muzyki poważnej.

Obszar IX – **Wychowanie przez sztukę – różne formy plastyczne**

*Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:*

– przejawia, w miarę swoich możliwości, zainteresowanie wybranymi zabytkami i dziełami sztuki oraz tradycjami i obrzędami ludowymi ze swojego regionu;
– umie wypowiadać się w różnych technikach plastycznych i przy użyciu elementarnych środków wyrazu (takich jak kształt i barwa) w postaci prostych kompozycji i form konstrukcyjnych;
– wykazuje zainteresowanie malarstwem, rzeźbą i architekturą (także architekturą zieleni i architekturą wnętrz).

Obszar X – **Wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci poprzez zabawy konstrukcyjne, budzenie zainteresowań technicznych**

*Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:*

– wznosi konstrukcje z klocków i tworzy kompozycje z różnorodnych materiałów (np. przyrodniczych), ma poczucie sprawstwa („potrafię to zrobić”) i odczuwa radość z wykonanej pracy;
– używa właściwie prostych narzędzi podczas majsterkowania;
– interesuje się urządzeniami technicznymi (np. używanymi w gospodarstwie domowym), próbuje rozumieć, jak one działają i zachowuje ostrożność przy korzystaniu z nich.

Obszar XI – **Pomaganie dzieciom w rozumieniu istoty zjawisk atmosferycznych i w unikaniu zagrożeń**

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

*Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:*

– rozpoznaje i nazywa zjawiska atmosferyczne charakterystyczne dla poszczególnych pór roku; podejmuje rozsądne decyzje i nie naraża się na niebezpieczeństwo wynikające z pogody, np. nie stoi pod drzewem w czasie burzy, nie zdejmuje czapki w mroźną pogodę;
– wie, o czym mówi osoba zapowiadająca pogodę w radiu i w telewizji, np. że będzie padał deszcz, śnieg, wiał wiatr; stosuje się do podawanych informacji – w miarę swoich możliwości.

Obszar XII – **Wychowanie dla poszanowania roślin i zwierząt**

*Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:*

– wymienia rośliny i zwierzęta żyjące w różnych środowiskach przyrodniczych, np. na polu, na łące, w lesie;
– wie, jakie warunki są potrzebne do rozwoju zwierząt (przestrzeń życiowa, bezpieczeństwo, pokarm) i wzrostu roślin (światło, temperatura, wilgotność);
– potrafi wymienić zmiany zachodzące w życiu roślin i zwierząt w kolejnych porach roku; wie, w jaki sposób człowiek może je chronić i pomóc im, np. przetrwać zimę.

Obszar XIII – **Wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci wraz z edukacją matematyczną**

*Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:*

– liczy obiekty i rozróżnia błędne liczenie od poprawnego;
– wyznacza wynik dodawania i odejmowania, pomagając sobie liczeniem na palcach lub na innych zbiorach zastępczych;
– ustala równo liczność dwóch zbiorów, a także posługuje się liczebnikami porządkowymi;
– rozróżnia stronę lewą i prawą, określa kierunki i ustala położenie obiektów w stosunku do własnej osoby, a także w odniesieniu do innych obiektów;
– wie, na czym polega pomiar długości i zna proste sposoby mierzenia: krokami, stopa za stopą;
– zna stałe następstwo dni i nocy, pór roku, dni tygodnia, miesięcy w roku.

Obszar XIV – **Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania**

*Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:*

– potrafi określić kierunki oraz miejsca na kartce papieru, rozumie polecenia typu: narysuj kółko w lewym górnym rogu kartki, narysuj szlaczek, zaczynając od lewej strony kartki;
– potrafi uważnie patrzeć (organizuje pole spostrzeżeniowe), aby rozpoznać i zapamiętać to, co jest przedstawione na obrazkach;
– dysponuje sprawnością rąk oraz koordynacją wzrokowo-ruchową potrzebną do rysowania, wycinania i nauki pisania;
– interesuje się czytaniem i pisaniem; jest gotowe do nauki czytania i pisania; słucha np. opowiadań, baśni i rozmawia o nich; interesuje się książkami; układa krótkie zdania, dzieli zdania na wyrazy, dzieli wyrazy na sylaby; wyodrębnia głoski w słowach o prostej budowie fonetycznej;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

– rozumie sens informacji podanych w formie uproszczonych rysunków oraz często stosowanych oznaczeń i symboli, np. w przedszkolu, na ulicy, na dworcu.

Obszar XV – **Wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne**

*Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:*

– wymienia imiona i nazwiska osób bliskich, wie, gdzie pracują, czym się zajmują;
– zna nazwę miejscowości, w której mieszka, zna ważniejsze instytucje i orientuje się w rolach społecznych odgrywanych przez ważne osoby, np. policjanta, strażaka;
– wie, jakiej jest narodowości, że mieszka w Polsce, a stolicą Polski jest Warszawa;
– nazywa godło i flagę państwową, zna polski hymn i wie, że Polska należy do UE;
– wie, że wszyscy ludzie mają równe prawa.

## Zalecane warunki i sposób realizacji

W trosce o prawidłowy rozwój psychoruchowy oraz przebieg wychowania i kształcenia dzieci w wieku przedszkolnym zaleca się następujące proporcje zagospodarowania czasu przebywania w przedszkolu, w rozliczeniu tygodniowym:

1. Co najmniej 1/5 czasu należy przeznaczyć na zabawę (w tym czasie dzieci bawią się swobodnie, przy niewielkim udziale nauczyciela).
2. Co najmniej 1/5 czasu (w przypadku młodszych dzieci – 1/4 czasu) dzieci spędzają w ogrodzie przedszkolnym, na boisku, w parku itp. (organizowane są tam gry i zabawy ruchowe, zajęcia sportowe, obserwacje przyrodnicze, prace gospodarcze, porządkowe i ogrodnicze itd.).
3. Najwyżej 1/5 czasu zajmują różnego typu zajęcia dydaktyczne, realizowane według wybranego programu wychowania przedszkolnego.
4. Pozostały czas – 2/5 czasu nauczyciel może dowolnie zagospodarować (w tej puli czasu mieszczą się jednak czynności opiekuńcze, samoobsługowe, organizacyjne i inne).

Zadaniem nauczycieli jest prowadzenie obserwacji pedagogicznych, mających na celu poznanie możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci oraz dokumentowanie tych obserwacji. Z początkiem roku poprzedzającego rozpoczęcie przez dziecko nauki w klasie I szkoły podstawowej należy przeprowadzić analizę gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole (diagnoza przedszkolna).

Celem takiej analizy jest zgromadzenie informacji, które mogą pomóc:

– rodzicom w poznaniu stanu gotowości ich dziecka do podjęcia nauki w szkole podstawowej, aby mogli je w osiąganiu tej gotowości, odpowiednio do potrzeb, wspomagać;
– nauczycielowi przedszkola przy opracowaniu indywidualnego programu wspomagania i korygowania rozwoju dziecka, który będzie realizowany w roku poprzedzającym rozpoczęcie nauki w szkole podstawowej;
– pracownikom poradni psychologiczno-pedagogicznej, do której zostanie skierowane dziecko, w razie potrzeby pogłębionej diagnozy związanej ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

W wielu obszarach wychowania przedszkolnego występują treści edukacji zdrowotnej. Ze względu na dobro dzieci, należy zadbać o kształtowanie ich świadomości zdrowotnej oraz nawyków dbania o własne zdrowie w codziennych sytuacjach w przedszkolu i w domu, współpracując w tym zakresie z rodzicami.

W trosce o jednolite oddziaływanie wychowawcze, nauczyciele:

1. Systematycznie informują rodziców o zadaniach wychowawczych i kształcących, realizowanych w przedszkolu; zapoznają rodziców z podstawą programową wychowania przedszkolnego i włączają ich do kształtowania u dziecka określonych tam wiadomości i umiejętności.
2. Informują rodziców o sukcesach i kłopotach ich dzieci, a także włączają do wspierania osiągnięć rozwojowych dzieci i łagodzenia trudności, na jakie natrafiają.
3. Zachęcają rodziców do współdecydowania w sprawach przedszkola, np. wspólnie organizują wydarzenia, w których biorą udział dzieci.

W celu właściwego przygotowania dzieci do podjęcia nauki w szkole podstawowej nauczyciele powinni znać podstawę programową kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych w zakresie I etapu edukacyjnego, a zwłaszcza klasy I szkoły podstawowej.

Nowa podstawa programowa wychowania przedszkolnego wyznacza treści edukacyjne, które ujęte są w pożądane kompetencje, jakie powinny osiągnąć dzieci po ukończeniu edukacji przedszkolnej. Eksponuje większy nacisk na samodzielność wychowanków, ich decyzyjność i podmiotowość. Jasno akcentuje rolę zabawy w procesie wychowania i nauczania dzieci.

Podstawa programowa wyznacza również nowe zadania dla nauczycieli. Pozwala na samodzielne konstruowanie przez nich programów wychowania przedszkolnego oraz na modyfikację już opracowanych. Nauczyciele mają swobodę w doborze narzędzi diagnostycznych do określania poziomu rozwoju dziecka. Diagnoza ta powinna być dokonywana pod względem określenia poziomu przygotowania dziecka do podjęcia obowiązku szkolnego. Nauczyciel ma obowiązek opracowania indywidualnych programów do wspomagania rozwoju dzieci wykazujących deficyty rozwojowe oraz do zmodyfikowania dotychczasowych rozkładów dnia pobytu dziecka w przedszkolu pod kątem wymagań ministerialnych. Ważnym zadaniem, jakie stawia nowa podstawa programowa przed nauczycielami, jest konieczność zacieśniania współpracy z rodzicami i środowiskiem lokalnym. Nie sposób pominąć tu również konieczności ich ciągłego samokształcenia i samodoskonalenia.

Od nauczycieli przedszkola wymaga się znajomości wszystkich treści zawartych w podstawie programowej, śledzenia jej zmian, dostrzegania i rozumienia sensu tych zmian oraz uwzględniania w pracy z dziećmi wszystkich zaleceń ministerialnych, które zawiera ten dokument.

Podstawą organizowania pracy wychowawczo-dydaktycznej przez nauczyciela jest program. Opracowano go, opierając się na podstawie programowej wychowania przedszkolnego.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

## Program wychowania przedszkolnego jako źródło treści merytorycznych i dydaktycznych realizowanych przez nauczyciela

Program należy traktować jako „zestaw podstawowych treści nauczania zawierający mniej lub bardziej uszczegółowione hasła programowe, których nie wolno pominąć w procesie nauczania [...]”[19].

Zdaniem D. Waloszek[20]:

> [...] program [...] jest zarysem odpowiedzialności człowieka za antycypowane (końcowe) stany w postaci podanych do publicznej wiadomości zadań, ułożonych wedle stopnia ogólności i znaczenia dla wykonującego, z podanymi zasadami realizacji ogólnie zarysowanymi wymaganiami.

Program to możliwie kompletny zestaw zaplanowanych aktywności edukacyjnych, który obejmuje kwestie zakresu nauczania, układu treści, propozycji poszczególnych działów treści, interpretacji treści, metod i technik nauczania oraz sposobów motywowania uczących się do pracy[21].

Każdy z programów nauczania musi być:
- zgodny z postawami programowymi;
- powinien uwzględniać całość zawartości podstawy, a więc jej trzon i część wspólną;
- powinien zawierać treści wspólne z tymi, które wskazano w podstawie[22].

Programy autorskie oprócz zgodności z podstawą programową muszą uwzględniać zalecenia MEN, które zawarto w rozporządzeniu z 8 czerwca 2009 roku[23] oraz w komentarzu do podstawy programowej.

Zdaniem E. Gruszczyk-Kolczyńskiej[24] według tych zaleceń rozporządzenia program musi:
- być dostosowany do potrzeb i możliwości dzieci;
- zawierać opis sposobu realizacji celów kształcenia;
- zawierać szczegółowe cele kształcenia i wychowania;
- być zgodny z podstawami programowymi;
- umożliwiać indywidualizację pracy;
- zawierać metody diagnozy przedszkolnej.

---

[19] D. Skulicz, *Program (kształcenia, nauczania, szkolny)*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, s. 961.

[20] D. Waloszek, *Program w edukacji dzieci*, s. 38.

[21] H. Komorowska, *O programach prawie wszystko*, Warszawa 1999, s. 27.

[22] Tamże, s. 77.

[23] *Rozporządzenie MEN z dnia 8.06.2009 r. w sprawie dopuszczenia do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników*, Dz.U. 2009, nr 89, poz. 730.

[24] *Podstawa programowa wraz z komentarzami*, t. 1.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Miernikami poprawności programów autorskich są kryteria teoretyczne i formalne. W grupie *kryteriów teoretycznych* bierze się pod uwagę:
- *kryterium filozoficzne* – zawarte w preambule, w założeniach ogólnych;
- *kryterium psychologiczne* – zawarte w celach rozwojowych;
- *kryterium socjologiczne* – uwidocznione w celach społecznych;
- *kryterium pedagogiczne* – zawarte w zadaniach, wynikających z celów[25].

W grupie *kryteriów formalnych* wymienić można następujące elementy:
- *autorska koncepcja* – program musi być inny, coś go powinno wyróżniać;
- *poprawność konstrukcyjna* – budowa musi być czytelna, poprawna, logiczna, zawierająca wymagane elementy;
- *poprawność językowa* – język musi być poprawny pod względem stylistycznym, musi być zgodny z terminologią pedagogiczną;
- *poprawność dydaktyczna* – materiał dydaktyczny musi być przystępny dla dzieci, uwzględniający także ich zróżnicowane możliwości i zainteresowania;
- *poprawność merytoryczna* – wiedza zawarta w zadaniach musi być zgodna z ustaleniami danej dyscypliny naukowej, program musi uwzględniać najnowsze tendencje i osiągnięcia nauki;
- *elastyczność* – musi umożliwiać uzupełnianie treści, ich poszerzanie, interpretowanie;
- *wnikliwość* – musi określać, do czego zmierza, zawierać zakres oczekiwanych kompetencji dziecięcych;
- *atrakcyjność formy edytorskiej* – musi być estetyczny, czytelny, przejrzysty, trwały;
- *literatura pomocnicza* – musi zawierać wykaz książek adekwatnych do treści (bibliografia), aktualnych, interdyscyplinarnych;
- *informacje o autorach* – musi wykazywać kompetencje osób tworzących program, odpowiedzialnych za rozwój dzieci[26].

Autor programu, zdaniem J. Karbowniczek[27] (za R. Piechocińskim), powinien:
1. Mieć wystarczającą wiedzę przedmiotową, znać aktualny stan dyscypliny naukowej.
2. Znać dydaktykę szczegółową nie tylko z własnego doświadczenia, lecz także z literatury najnowszej.
3. Poznać dorobek polskiej dydaktyki w zakresie konstruowania programów w Polsce i w innych krajach.
4. Poświęcić wiele czasu na przemyślenia dotyczące zakresu materiału nauczania, dorobku treści kształcenia.
5. Dysponować wiedzą z psychologii rozwojowej, która pomaga dostosować wymagania do możliwości psychofizycznych dzieci oraz ustalić, jakie są ich zainteresowania, oczekiwania i potrzeby.

---

[25] M. Kwaśniewska, *Planowanie pracy*, s. 301–302.

[26] Tamże, s. 302.

[27] J. Karbowniczek, *Organizacja i planowanie pracy pedagogicznej nauczyciela klas I–III w systemie zintegrowanym*, cz. 1, Kielce 2003, s. 96–97.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Nauczyciel decydujący się na konstruowanie autorskiego programu podejmuje się zadania trudnego, czasochłonnego, ogromnie odpowiedzialnego, ale jednocześnie niezwykle satysfakcjonującego.

Brak konieczności zatwierdzenia programów wychowania przedszkolnego do użytku szkolnego przez MEN spowodował wiele inicjatyw nauczycielskich z zakresu opracowania własnego programu.

Stale rosnąca liczba programów oferowanych przez ministerstwo i rynek wydawniczy sprawiają, że wybór jednego z nich jest niezwykle trudną, lecz konieczną decyzją nauczyciela, który nie stworzył własnego programu autorskiego. Różnorodność programów przejawia się zwykle w ich budowie, komponentach i charakterze.

Programy wychowania przedszkolnego wyłonione i nagrodzone przez MEN gwarantują nabywanie umiejętności określonych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego przez dzieci o zróżnicowanym poziomie rozwoju, zawierają indywidualizację nauki w zależności od potrzeb i zainteresowań dzieci, kładą nacisk na pracę z grupami różnowiekowymi oraz prowadzenie szczegółowej diagnozy przedszkolnej dzieci pięcio- i sześcioletnich. Należą do nich *Dobry start przedszkolaka*[28], *Zanim będę uczniem*[29], *Nasze przedszkole*[30], *Od przedszkolaka do pierwszaka*[31] i wiele innych.

Wybór jednego z wielu dostępnych programów wychowania przedszkolnego powinien być przez nauczyciela głęboko przemyślany. Programy bowiem stanowią wszechstronną, niezbędną pomoc, umożliwiającą pracę każdego nauczyciela. Wypływające z nich treści podstawy programowej wychowania przedszkolnego są fundamentem procesu wychowania i kształcenia dziecka w wieku przedszkolnym.

## System kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Polsce

Edukacja nauczycieli jest przedmiotem nieustannych dyskusji i badań pedeutologicznych. Wynika to z troski o właściwy model kształcenia nauczycieli, którzy mogliby sprostać wymaganiom obecnej oświaty.

W myśli pedagogicznej prezentowane są różne doktryny, koncepcje i tendencje dotyczące kształcenia nauczycieli, niemniej każda z nich powinna uwzględniać różnorodne konteksty. Wśród nich istotne jest rozumienie świata edukacyjnego nauczycieli, pojmowanego jako mikroświat, w obrębie którego pojawiają się „światy indywidualnych poglądów" związane z indywidualnymi doświadczeniami, traktowane jako ograniczone dziedziny znaczenia, którym nadawana jest cecha bycia rzeczy-

[28] M. Radziszewska-Woźniak, *Dobry start przedszkolaka*, Warszawa 2009.
[29] E. Tokarska, J. Kopała, *Zanim będę uczniem*, Warszawa 2009.
[30] M. Kwaśniewska, W. Żaba-Żabińska, *Nasze przedszkole*, Kielce 2009.
[31] J. Broda, *Od przedszkolaka do pierwszaka*, Warszawa 2009.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

wistym. Mikroświaty te rodzą się w wyniku retrospekcji minionych doświadczeń i stają się znaczące, gdy zostaną wywołane poza swoją aktualnością[32].

Stawanie się nauczycielem jest procesem złożonym i przebiega w toku całego życia, co oznacza ukierunkowanie edukacji nauczycieli na analizę ich poglądów, rekonstrukcję istniejących reprezentacji świata, zmianę jakościową wiedzy przez aktywne poszukiwanie własnej drogi osiągania celu i dostarczanie okazji do uruchamiania refleksji nauczycielskiej już na etapie studiowania[33].

Wiedza pedagogiczna i psychologiczna nauczyciela powinna mieć charakter niedomknięty, nad którą należy prowadzić ciągłą refleksję i w jej obrębie poszukiwać uzasadnień podejmowanych działań praktycznych.

Kształcenie nauczycieli, jak wskazuje analiza literatury pedeutologicznej, nie powinno polegać tylko na uczeniu się określonego kanonu wiedzy i metody naukowej, lecz powinno być ciągłym przekraczaniem poznania, drogą do samodzielnego rozumienia świata, a zarazem drogą ku mądrości i etyczności, odkrywaniu innego człowieka i pomaganiu mu w rozstrzyganiu dylematów moralnych[34].

Krytyka dotychczasowego kształcenia nauczycieli, sygnalizowana wcześniej, skłania do poszukiwania rozwiązań mających na celu poprawę tego stanu. Wyniki wychowania i kształcenia wychowanków zależą w dużym stopniu od przygotowania i doskonalenia zawodowego nauczycieli.

W kształceniu kadry nauczycielskiej powinno się dążyć do osiągnięcia przez nią profesjonalizmu zawodowego, przez który – zdaniem A. M. Kaniowskiego[35] – rozumie się posiadanie kompetencji etyczno-filozoficznych, wysoki stopień teoretyczno-technicznego przygotowania oraz konieczność istnienia sprzężeń między działaniami poszczególnych nauczycieli.

Profesjonalizm wymaga wykształcenia dyspozycji do orientowania się według fundamentalnych wartości[36], spełnienia wysokich standardów poznawczych i działaniowych, samodzielnego badania własnej praktyki i tworzenia na tej podstawie osobistej wiedzy, która uzupełnia wiedzę akademicką[37]. Częścią składową profesjonalizmu jest wiedza specjalistyczna, która wywodzi się z wiedzy ogólnej, pedagogicznej oraz tworzonej w wyniku studiowania i stanowi jednocześnie część wiedzy osobistej nauczyciela[38].

---

[32] A. Schutz, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, Kraków 2008, s. 23.

[33] Tamże, s. 56.

[34] Z. Kwieciński, *Tropy–ślady–próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań–Toruń 2000, s. 266.

[35] A. M. Kaniowski, *Etyka i pedagogika. Etyczne aspekty pracy nauczyciela: wyzwania dla profesjonalizmu nauczycielskiego*, w: *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, red. J. M. Michalak, Łódź 2010, s. 18–20.

[36] K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999, s. 156.

[37] J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany*, s. 260.

[38] I. Kawecki, *O wiedzy praktycznej nauczyciela. Na przykładzie nauczycieli matematyki*, w: *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2008, s. 197.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Profesjonalizm pedagoga doskonali się w szczególności w konkretnych warunkach zawodowych. Należy jednak docenić wstępną edukację, która powinna być ukierunkowana na następujące zasady[39]:

1. Sam nauczyciel jest podmiotem własnej praktyki i do niego należy jej tworzenie i przekształcanie.
2. W toku kształcenia nauczyciel zdobywa narzędzia do zmieniania własnej praktyki, którą charakteryzuje przewaga krytycznej refleksji nad rutynowymi działaniami.
3. W procesie kształcenia przyszli nauczyciele uczą się, jak się uczyć, i są wdrażani do ustawicznego doskonalenia się.
4. W procesie kształcenia nauczyciele zdobywają kompetencje metodologiczne w zakresie nauczania dyscypliny i nauk o edukacji, które są niezbędne w odkrywaniu i tworzeniu wiedzy oraz kierowaniu procesem uczenia się.
5. Od kształcenia nauczycieli zależy reorientacja edukacji i koncepcja szkoły, ponieważ ich krytycyzm, odwaga i otwartość determinują kondycję szkolnej edukacji i kompetencje uczniów.
6. W edukacji nauczycielskiej istotnymi obszarami są:
   – wizja szkoły jako źródło nowych projektów pedagogicznych;
   – wiedza o warunkach zmienności zachowań ludzkich i uczenia się jako podstawa kompetencji pedagogicznych;
   – umiejętności badawcze jako podstawa badania własnej praktyki;
   – odkrywanie właściwości wychowanków i środowiska funkcjonowania szkoły jako źródło wiedzy o warunkach własnej pracy i możliwości dokonywania w niej zmian.

Edukacja nauczycielska nie może się realizować efektywnie i prognostycznie poza świadomością globalnych wyzwań cywilizacyjnych oraz zadań transformacji systemowej w Polsce. Przypisuje się jej nowe trudne zadania zarówno na płaszczyźnie analiz teoretycznych, jak i ich praktycznej realizacji. Jej podstawowymi ideami[40] są otwartość i innowacyjność, szeroki profil kształcenia, wielość i wariantowość myślenia pedagogicznego i stanowisk metodologicznych, elastyczność form i procesu kształcenia, jego humanizacja, naukowość i interdyscyplinarność, współpraca uczelni kształcących nauczycieli ze szkołami, placówkami i władzami oświatowymi oraz instytucjami doskonalenia.

## System akademicki jako akt jednorazowego przygotowania do zawodu

Kształcenie nauczycieli w Polsce odbywa się w ramach dwóch systemów prawno-administracyjnych i dwóch rozłącznych środowisk: akademickiego i pozaakademickiego. System akademicki realizowany jest przez uniwersytety oraz akademie

[39] P. Freire, *Pedagogy of the City. Continuum*, New York 1993, s. 74–75.
[40] J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany*, s. 265.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

pedagogiczne, które zapewniają wykształcenie wyższe licencjackie i wyższe magisterskie. Studia w tym systemie oparte są na badaniach naukowych i zorientowane na określoną dziedzinę nauki.

W systemie pozaakademickim kształceniem zajmują się kolegia nauczycielskie oraz wyższe szkoły zawodowe, zapewniające wykształcenie na poziomie wyższym zawodowym, dającym absolwentowi tytuł licencjata[41].

Nauczycieli przedszkoli kształci się w obu systemach. Zróżnicowane ich kształcenie jest zasadne, jednak musi ono uwzględniać zasadę drożności, zapewniającą wszystkim nauczycielom możliwość zdobycia wykształcenia na poziomie wyższym magisterskim[42].

W ramach kształcenia w systemie szkolnictwa wyższego nauczycieli do zawodu przygotowują:

– wyższe szkoły pedagogiczne, posiadające strukturę podobną do uniwersytetów, kształcące nauczycieli do pracy w przedszkolach, szkołach podstawowych, średnich oraz innych placówkach oświatowo-wychowawczych;
– uniwersytety;
– szkoły niepaństwowe kształcące nauczycieli, umożliwiające uzyskanie tytułu zawodowego licencjata i magistra[43].

Absolwent szkoły wyższej, który uzyskał przygotowanie pedagogiczne (lub absolwent kolegium) uznawany był już na wstępie za wykwalifikowanego nauczyciela w zakresie ukończonej specjalności[44].

Dotychczasowy model kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji w Polsce okazał się systemem niedoskonałym ze względu na wciąż zmieniające się potrzeby społeczne i ekonomiczne w zakresie wychowania przedszkolnego, dlatego też obecnie kształci się ich na podstawie Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2012 roku[45]. W odróżnieniu od poprzednich wytycznych[46], kładzie się szczególny nacisk na treści oraz na efekty kształcenia. Te z kolei wynikają z wymogów Europejskich/Krajowych Ram Kwalifikacji, które weszły w życie w 2011 roku[47]. Efekty dotyczą wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, jakie student powi-

---

[41] A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa 2005, s. 126.

[42] W. Leżańska, *Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego w Polsce*, Łódź 1998, s. 199.

[43] U. Ordon, *Nauczyciel w przestrzeni edukacyjnej jednoczącej się Europy*, Częstochowa 2007, s. 151.

[44] *Raport Eurydyce. Organizacja systemu edukacji w Polsce 2009/2010*, Warszawa 2010, s. 185.

[45] *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (w porozumieniu z Ministrem Edukacji Narodowej)*, Dz.U. 2012, poz. 131.

[46] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dn. 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli*, Dz.U. 2004, nr 207, poz. 2110.

[47] *Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym*, Dz.U. 2011, nr 179, poz. 1065.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

nien osiągnąć w toku studiów (I i II stopnia oraz podyplomowych) prowadzonych przez uczelnie wyższe.

Ogólne efekty kształcenia nauczycieli obejmują wiedzę psychologiczno-pedagogiczną, pozwalającą na rozumienie procesów rozwoju, socjalizacji, wychowania i nauczania-uczenia się, a także wiedzę z zakresu dydaktyki i metodyki szczegółowej, popartej doświadczeniem w praktycznym jej wykorzystaniu.

Efekty z zakresu umiejętności dotyczą: kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły; uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego z wykorzystaniem nowoczesnych środków i metod pozyskiwania, organizowania oraz przetwarzania informacji i materiałów; komunikowania się przy użyciu różnych technik, nie tylko z osobami – podmiotami procesu dydaktyczno-wychowawczego, lecz także z innymi, współdziałającymi w jego ramach.

Kompetencje społeczne natomiast dotyczą efektów opartych na: wrażliwości etycznej, empatii, otwartości, refleksyjności, odpowiedzialności; przygotowaniu do realizacji zadań zawodowych wynikających z roli nauczyciela[48].

Rozporządzenie określa:

1. Efekty kształcenia w zakresie
   - wiedzy merytorycznej i metodycznej;
   - wiedzy pedagogicznej i psychologicznej, w tym w zakresie wychowania, z uwzględnieniem przygotowania do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych;
   - przygotowania w zakresie stosowania technologii informacyjnej;
   - poziomu znajomości języka obcego.
2. Czas trwania studiów licencjackich i magisterskich oraz studiów podyplomowych.
3. Wymiar i sposób organizacji praktyk pedagogicznych[49].

Nowe standardy wskazują na odstąpienie od kształcenia w dwóch specjalnościach (dwuprzedmiotowego)[50], dotychczas obowiązkowego na studiach I stopnia. Nauczycielskie przygotowanie zawodowe ma obecnie charakter modułowy i możliwe jest jego realizowanie na studiach I oraz II stopnia, a także w toku studiów podyplomowych. Kandydaci na nauczycieli przedszkoli i klas I–III szkół podstawowych mają być przygotowywani w obu zakresach jednocześnie.

Kształcenie przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela składa się z trzech obowiązkowych modułów, które zawierają:

1. Przygotowanie w zakresie merytorycznym (minimalną liczbę godzin i punktów Europejskiego Systemu Transferu Punktów, czyli ECTS ustala uczelnia).

---

[48] *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 17 stycznia 2012 roku*, s. 1.

[49] Tamże.

[50] Zmiana ta nie realizuje postulatu, żeby z uwagi na niż demograficzny polscy nauczyciele mieli wykształcenie wieloprzedmiotowe, najmniej dwuprzedmiotowe.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

2. Przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym (ogólne przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne – 90 godzin, przygotowanie do danych etapów edukacyjnych – 60 godzin, praktyka – 30 godzin, łączna liczba punktów ECTS – 10).
3. Przygotowanie w zakresie dydaktycznym (podstawy dydaktyki – 30 godzin, dydaktyka na danych etapach edukacyjnych – 90 godzin, praktyka – 120 godzin, łączna liczba punktów ECTS – 15)[51].

Kształcenie nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej odbywa się najczęściej w ramach kierunku pedagogika.

*Moduł pierwszy* obejmuje treści obowiązujące jako podstawowe dla tego kierunku. Poza tym przygotowanie merytoryczne do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i klas I–III uwzględnia nabycie podstawowej wiedzy i umiejętności z zakresu języka polskiego, matematyki oraz przyrody (m.in. umiejętność tworzenia tekstów, prowadzenia rozumowań matematycznych, ilustracji zjawisk przyrody za pomocą doświadczeń)[52].

Treści kształcenia w zakresie *modułu drugiego* obejmują:

– sylwetkę rozwojową (rozwój fizyczny i motoryczny, poznawczy, społeczno-emocjonalny, moralny) dziecka w okresie poniemowlęcym, przedszkolnym i wczesnoszkolnym;
– zabawę jako podstawową formę aktywności dziecka;
– cele, zadania i funkcje pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej jako subdyscyplin pedagogiki; nowe doktryny; zasady i formy pracy opiekuńczo-wychowawczej z małym dzieckiem; poszanowanie godności dziecka;
– adaptację dziecka do placówki przedszkolnej i szkolnej; socjalizację; przygotowanie do obowiązku szkolnego;
– pracę opiekuńczo-wychowawczą w przedszkolu/szkole – program wychowawczy; edukację zdrowotną; rozwijanie umiejętności społecznych i samoobsługowych, nawyków higienicznych i kulturalnych; kształtowanie odporności emocjonalnej; wychowanie do zgodnego współdziałania z rówieśnikami (również o odmiennych możliwościach fizycznych i intelektualnych) i z dorosłymi;
– dysharmonie i zaburzenia rozwojowe u dzieci funkcjonujących w grupie rówieśniczej;
– dojrzałość szkolną – jej pojęcie, składniki, diagnozowanie oraz kontrowersje z nią związane;
– współpracę przedszkola i szkoły ze środowiskiem oraz nauczyciela z rodzicami wychowanków[53].

*Moduł trzeci* w części wstępnej zawiera podstawy dydaktyki. Jego treści obejmują:

[51] *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 17 stycznia 2012 roku*, s. 5.
[52] Tamże, s. 6–7.
[53] Tamże, s. 9–10.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

– dydaktykę jako subdyscyplinę pedagogiki, jej przedmiot i współczesne zadania; dydaktyki szczegółowe; wiodące nurty myślenia o edukacji szkolnej;
– szkołę jako instytucję wspomagającą rozwój jednostki i społeczeństwa – modele współczesnej szkoły, współczesne koncepcje nauczania itd.;
– proces nauczania-uczenia się – jego organizacja; cele, zasady, metody, formy, style i techniki kształcenia; budowa lekcji; środki dydaktyczne;
– organizację i funkcjonowanie systemu oświaty – aspekty prawne; programy i plany edukacyjne;
– klasę szkolną jako środowisko wychowawczo-dydaktyczne – style kierowania klasą, procesy społeczne, integracja, ład i dyscyplina, uczniowie ze specjalnymi potrzebami w klasie szkolnej, indywidualizacja nauczania itd.;
– projektowanie działań edukacyjnych w kontekście specjalnych potrzeb edukacyjnych i szczególnych uzdolnień wychowanków;
– diagnozę, kontrolę i ocenę wyników kształcenia;
– język jako narzędzie komunikacji nauczyciel–uczeń[54].

Nowa koncepcja kształcenia przyszłych nauczycieli przewiduje również dwa moduły fakultatywne, w ramach których student będzie mógł wybrać sobie przygotowanie do nauczania drugiego przedmiotu (prowadzenia zajęć).

Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne na etapie edukacji przedszkolnej i I etap edukacyjny (klasy I–III szkoły podstawowej) obejmuje:
– *sylwetkę rozwojową dziecka* w wieku poniemowlęcym, przedszkolnym i we wczesnym wieku szkolnym; rozwój fizyczny i motoryczny, rozwój procesów poznawczych (myślenie, mowa, spostrzeganie, uwaga, pamięć), rozwój społeczno-emocjonalny i moralny; lateralizację, kształtowanie się stronności ciała, modele lateralizacji;
– *zabawę* jako podstawową formę aktywności dziecka; typy zabaw; rolę osób dorosłych w aktywności zabawowej dziecka;
– *pedagogikę przedszkolną i wczesnoszkolną* jako subdyscypliny pedagogiki – ich cele, zadania i funkcje; nowe doktryny i paradygmaty w pedagogice wczesnoszkolnej; zasady, metody i formy pracy opiekuńczo-wychowawczej z dzieckiem w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym; poszanowanie godności dziecka;
– *adaptację dziecka w przedszkolu i w szkole* – przygotowanie dziecka do nauki w szkole; obowiązek szkolny; samodzielność i niesamodzielność dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym; uspołecznienie dziecka, dziecko w grupie rówieśniczej; pozycję społeczną dziecka w grupie; koleżeństwo i przyjaźń; konflikty między dziećmi;
– *pracę opiekuńczo-wychowawczą z dziećmi w przedszkolu i w szkole* – program wychowawczy; edukacja zdrowotna, programy profilaktyczne; wychowanie do zgodnego współdziałania z rówieśnikami (w tym o odmiennych możliwościach fizycznych i intelektualnych) i dorosłymi; rozwijanie u dzieci umiejętności spo-

[54] Tamże, s. 14.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

łecznych niezbędnych do nawiązywania poprawnych relacji; współbycie z innym, integracja; kształtowanie u dzieci umiejętności samoobsługowych, nawyków higienicznych i kulturalnych; kształtowanie odporności emocjonalnej;
– *dysharmonie i zaburzenia rozwojowe* u dzieci a ich funkcjonowanie w grupie rówieśniczej; zaburzenia zachowania; dziecko nieśmiałe i nadpobudliwe;
– *dojrzałość szkolną* – pojęcie, składniki, diagnozowanie; kontrowersje;
– *bezpieczeństwo dzieci* w przedszkolu, szkole i poza ich terenem (zajęcia terenowe, wycieczki); ochrona zdrowia dziecka; edukacja dla bezpieczeństwa – dbałość o bezpieczeństwo własne oraz innych;
– *współpracę przedszkola* i szkoły ze środowiskiem i nauczyciela z rodzicami dzieci[55].

W myśl rozporządzenia absolwent przygotowany do wykonywania zawodu nauczyciela będzie posiadał i wykazywał następujące ogólne efekty kształcenia:
– wiedzę psychologiczną i pedagogiczną pozwalającą na rozumienie procesów rozwoju, socjalizacji, wychowania i nauczania-uczenia się;
– wiedzę z zakresu dydaktyki i szczegółowej metodyki działalności pedagogicznej, popartą doświadczeniem w jej praktycznym wykorzystywaniu;
– umiejętności i kompetencje niezbędne do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły, w tym do samodzielnego przygotowania i dostosowania programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów;
– umiejętność uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego z wykorzystaniem nowoczesnych środków i metod pozyskiwania, organizowania i przetwarzania informacji i materiałów;
– umiejętność komunikacji przy użyciu różnych technik, zarówno z osobami będącymi podmiotami działalności pedagogicznej, jak i z innymi osobami współdziałającymi w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz specjalistami wspierającymi ten proces;
– wrażliwość etyczną, empatię, otwartość, refleksyjność oraz postawy prospołeczne i poczucie odpowiedzialności;
– praktyczne przygotowanie do realizowania zadań zawodowych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) wynikających z roli nauczyciela.

Wśród szczegółowych efektów kształcenia w rozporządzeniu wskazano:
1. Wiedzę na temat:
   – rozwoju człowieka w cyklu życia, zarówno w aspekcie biologicznym, jak i psychologicznym oraz społecznym, poszerzoną w odniesieniu do odpowiednich etapów edukacyjnych;
   – procesów komunikowania interpersonalnego i społecznego, w tym w działalności pedagogicznej (dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej), oraz ich prawidłowości i zakłóceń;

[55] Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

- wychowania i kształcenia, w tym ich filozoficznych, społeczno-kulturowych, psychologicznych, biologicznych i medycznych podstaw;
- współczesnych teorii dotyczących wychowania, uczenia się i nauczania oraz różnorodnych uwarunkowań tych procesów;
- głównych środowisk wychowawczych, ich specyfiki i procesów w nich zachodzących;
- projektowania i prowadzenia badań diagnostycznych w praktyce pedagogicznej, poszerzoną w odniesieniu do odpowiednich etapów edukacyjnych i uwzględniającą specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z zaburzeniami w rozwoju;
- struktury i funkcji systemu edukacji − celów, podstaw prawnych, organizacji i funkcjonowania instytucji edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych;
- podmiotów działalności pedagogicznej (dzieci, uczniów, rodziców i nauczycieli) i partnerów szkolnej edukacji (np. instruktorów harcerskich) oraz specyfiki funkcjonowania dzieci i młodzieży w kontekście prawidłowości i nieprawidłowości rozwojowych;
- specyfiki funkcjonowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów szczególnie uzdolnionych;
- metodyki wykonywania zadań – norm, procedur i dobrych praktyk stosowanych w wybranym obszarze działalności pedagogicznej (wychowanie przedszkolne, nauczanie w szkołach ogólnodostępnych, w szkołach i oddziałach specjalnych oraz integracyjnych);
- bezpieczeństwa i higieny pracy w instytucjach edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych, do pracy w których uzyskuje przygotowanie;
- projektowania ścieżki własnego rozwoju i awansu zawodowego;
- etyki zawodu nauczyciela.

2. Umiejętności w zakresie:
   - dokonywania obserwacji sytuacji i zdarzeń pedagogicznych;
   - wykorzystywania wiedzy teoretycznej z zakresu pedagogiki oraz psychologii do analizowania i interpretowania określonego rodzaju sytuacji i zdarzeń pedagogicznych, a także motywów i wzorów zachowań uczestników tych sytuacji;
   - posługiwania się wiedzą teoretyczną z zakresu pedagogiki, psychologii oraz dydaktyki i metodyki szczegółowej w celu diagnozowania, analizowania i prognozowania sytuacji pedagogicznych oraz dobierania strategii realizowania działań praktycznych na poszczególnych etapach edukacyjnych;
   - samodzielnego zdobywania wiedzy i rozwijania swoich profesjonalnych umiejętności związanych z działalnością pedagogiczną (dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą) dzięki korzystaniu z różnych źródeł (w języku polskim i obcym) i nowoczesnych technologii;
   - diagnozowania, pozwalające na rozpoznawanie sytuacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, opracowywania wyników obserwacji i formułowania wniosków;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

- rozwiniętych kompetencji komunikacyjnych, dzięki którym potrafi porozumiewać się z osobami pochodzącymi z różnych środowisk, będącymi w różnej kondycji emocjonalnej, dialogowo rozwiązywać konflikty i konstruować dobrą atmosferę dla komunikacji w klasie szkolnej;
- oceny przydatności typowych metod, procedur i dobrych praktyk do realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych związanych z odpowiednimi etapami edukacyjnymi;
- dobierania i wykorzystywania dostępnych materiałów, środków i metod pracy w celu projektowania i efektywnego realizowania działań pedagogicznych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) oraz wykorzystywania nowoczesnych technologii do pracy dydaktycznej;
- kierowania procesami kształcenia i wychowania oraz umiejętności pracy z grupą (zespołem wychowawczym, klasowym);
- animowania pracy nad rozwojem uczestników procesów pedagogicznych, wspierania ich samodzielności w zdobywaniu wiedzy oraz inspirowania do działań na rzecz uczenia się przez całe życie;
- pracy z uczniami, indywidualizowania zadań i dostosowywania metod i treści do potrzeb i możliwości uczniów (w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) oraz zmian zachodzących w świecie i w nauce;
- posługiwania się zasadami i normami etycznymi w wykonywanej działalności;
- pracy w zespole, pełnienia różnych ról, podejmowania i wyznaczania zadań, elementarnych umiejętności organizacyjnych pozwalających na realizację działań pedagogicznych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych);
- współpracy z innymi nauczycielami, pedagogami i rodzicami uczniów;
- analizy własnych działań pedagogicznych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) i wskazywania obszarów wymagających modyfikacji, eksperymentowania i wdrażania działań innowacyjnych;
- projektowania planu własnego rozwoju zawodowego.

3. Kompetencje społeczne, w ramach których absolwent:
   - będzie miał świadomość poziomu swojej wiedzy i umiejętności oraz rozumiał potrzebę ciągłego dokształcania się zawodowego i rozwoju osobistego; dokonywał oceny własnych kompetencji i doskonalił umiejętności w trakcie realizowania działań pedagogicznych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych);
   - będzie przekonany o sensie, wartości i potrzebie podejmowania działań pedagogicznych w środowisku społecznym i będzie gotowy do podejmowania wyzwań zawodowych oraz wykazywał aktywność, podejmie trud i będzie się odznaczał wytrwałością w realizacji indywidualnych i zespołowych zadań zawodowych wynikających z roli nauczyciela;
   - posiądzie świadomość konieczności prowadzenia zindywidualizowanych działań pedagogicznych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) w stosunku do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

- zdobędzie świadomość znaczenia profesjonalizmu, refleksji na tematy etyczne i przestrzegania zasad etyki zawodowej; wykazuje cechy refleksyjnego praktyka;
- osiągnie świadomość istnienia etycznego wymiaru diagnozowania i oceniania dzieci (uczniów);
- odpowiedzialnie przygotowuje się do swojej pracy, projektuje i wykonuje działania pedagogiczne (dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze);
- będzie gotowy do podejmowania indywidualnych i zespołowych działań na rzecz podnoszenia jakości pracy szkoły.

4. W zakresie technologii informacyjnej, w myśl nowego rozporządzenia, absolwent winien się legitymować:
   - podstawową wiedzą i umiejętnościami w zakresie technik informatycznych, przetwarzania tekstów, wykorzystywania arkuszy kalkulacyjnych, korzystania z baz danych, posługiwania się grafiką prezentacyjną, korzystania z usług w sieciach informatycznych, pozyskiwania i przetwarzania informacji;
   - umiejętnością zróżnicowanego wykorzystywania technologii informacyjnej w pracy pedagogicznej.
5. W obszarze dotyczącym emisji głosu – absolwent będzie posiadał:
   - podstawową wiedzę o funkcjonowaniu i patologii narządu mowy;
   - wykształcone prawidłowe nawyki posługiwania się narządem mowy.
6. W zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy absolwent uzyska:
   - niezbędną wiedzę z zakresu zasad bezpieczeństwa;
   - umiejętność udzielania pierwszej pomocy;
   - wiedzę dotyczącą odpowiedzialności prawnej opiekuna[56].

Formuła studiów w świetle nowych standardów winna przygotować absolwentów do:

- pracy w przedszkolach organizowanych według tradycyjnej formuły (przedszkola jedno- i wielodziałowe) bez względu na to, czy są to placówki publiczne, czy prywatne;
- pracy z dziećmi w punktach przedszkolnych lub w zespołach wychowania przedszkolnego, czyli w instytucjach o otwartych formach organizacyjnych;
- organizowania i kierowania różnego typu placówkami, stosownie do potrzeb lokalnych;
- prowadzenia zajęć z dziećmi o silnie zróżnicowanych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych, co w praktyce oznacza umiejętność pracy z dziećmi od drugiego do szóstego roku życia;
- pracy z dziećmi specjalnej troski, w tym niepełnosprawnymi w różnym stopniu, a także wspomagania rodziców w kwestii rozwoju psychoruchowego ich dzieci;
- szerokiej współpracy z rodzicami podopiecznych, przybierającej różne formy, a realizowanej na płaszczyźnie dialogu, szacunku i życzliwości;

[56] Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

– negocjowania z władzami lokalnymi lub realizacji marketingu edukacyjnego[57].

Wprowadzane nowe standardy mają unowocześnić model akademickiego kształcenia nauczycieli tak, aby sprostał celom i funkcjom współczesnej edukacji, miał charakter naukowy, funkcjonalny i profesjonalny, jednocześnie nacechowany głębokim i prawdziwym humanizmem, oraz był otwarty na różnorodne zmiany, na co wskazywało już kilkanaście lat temu środowisko naukowe[58].

Treści kształcenia studentów związane z dydaktyką edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej przede wszystkim zwracają uwagę na podstawy programowe oraz programy wychowania przedszkolnego i I etapu edukacyjnego. Dotyczą celów i treści kształcenia w ich spiralnym układzie. Obejmują też współczesne koncepcje edukacji małych dzieci, zwracając uwagę na stymulowanie rozwoju, specyfikę uczenia się dziecka, jego podmiotowość i pełnomocność w edukacji integralnej i kształceniu zintegrowanym, kształtowanie dziecięcych kompetencji kluczowych.

Treści akcentujące specyfikę roli nauczyciela wczesnej edukacji akcentują jego autorytet, problem współpracy z rodzicami wychowanków i współpracownikami. Zaznaczają też konieczność znajomości metod, zasad i form pracy dydaktyczno-wychowawczej z małym dzieckiem, umiejętność jej planowania, formułowania celów, organizowania procesu badawczego, aktywizowania dzieci, również poprzez właściwy dobór podręczników, pakietów edukacyjnych i pomocy dydaktycznych, zastosowania mediów i technologii informacyjnej w pracy z dziećmi.

Nowe standardy dopiero zaczynają obowiązywać, choć już rozgorzała w środowiskach naukowych szeroka dyskusja nad nimi. Warto jednak pamiętać, że zmiany we współczesnym świecie wymagają dziś zmiany modelu współczesnego pedagoga i innej edukacji, w której decydująca musi być jej jakość, ona bowiem stanowi klucz do osiągnięcia sukcesu dydaktycznego i wychowawczego. Placówki oświatowe przyszłości zależą przede wszystkim od tego, jak wyższe uczelnie przysposobią do zawodu młodych ludzi.

Optymalny stopień nauczyciela będzie stanowił człowiek wielowymiarowy: wolny, autonomiczny, twórczy i ekspansywny, a zarazem otwarty, elastyczny i samodzielny[59]. Tylko taki nauczyciel pozwoli na efektywne kształcenie oraz wychowanie dzieci i młodzieży. Należy mieć nadzieję, a nawet przekonanie, że przebudowany system kształcenia nauczycieli wykształci światłych, kompetentnych i twórczych pedagogów.

Kandydat do wykonywania zawodu nauczyciela musi mieć świadomość, że jego głównym zadaniem jest wspieranie rodziny w edukacji dziecka. Powinien więc posiąść odpowiednie kompetencje i doświadczenia, aby pielęgnować kontakty z rodziną, dbać o ścisłe współdziałanie ze środowiskiem rodzinnym dziecka, wspomagać rodzinę w procesie wychowania, wzmacniać jej pozytywne oddziaływania i kom-

[57] E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Wyrównywanie szans edukacyjnych*, s. 170.

[58] S. Wołoszyn, *Pedagogiczne wędrówki przez wieki i zagadnienia. Studia i szkice*, Toruń 1998, s. 201; K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, s. 217.

[59] J. Kuźma, *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Kraków 2000, s. 156.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

pensować braki, których nie są w stanie ustrzec się nawet najlepsi rodzice. Konieczna jest systematyczna wymiana informacji na temat całokształtu rozwoju dziecka oraz ustalenie na tej podstawie jednolitych metod oddziaływań wychowawczych[60]. Cel działań jest przecież wspólny – jak najlepszy wszechstronny rozwój dziecka[61].

## Formy dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli jako proces ciągły

Współczesnego nauczyciela powinna charakteryzować chęć poszukiwań, stawiania pytań, formułowania problemów, kształtowania umiejętności ich rozwiązywania oraz ustawicznego kształcenia[62]. Doskonalenie zawodowe nauczycieli jest warunkiem koniecznym i niezbędnym w okresie gwałtownych przemian oświatowych[63].

Zawód nauczyciela należy do tych profesji, w których nie da się określić finalnej postaci kwalifikacji, a ich rozwój jest jego stałą cechą[64]. Dynamikę rozwoju zawodowego nauczyciela wyeksponował w swojej koncepcji A. Zjaziun[65], wskazując poziomy, przez które przechodzi nauczyciel w trakcie opanowania mistrzostwa pedagogicznego:

1. *Poziom elementarny* – nauczyciel posługuje się nielicznymi umiejętnościami pedagogicznymi (operowanie wiedzą w celu wykonania działalności pedagogicznej, operowanie treściami przedmiotu nauczania). Efektywność pracy pedagogicznej jest niska, ponieważ brak w niej nastawienia na rozwój ucznia.
2. *Poziom podstawowy* – nauczyciel zna najważniejsze kryteria mistrzostwa pedagogicznego, jego stosunki z uczniami i kolegami rozwijają się pozytywnie, dobrze opanował przedmiot nauczania pod względem merytorycznym i metodycznym, samodzielnie organizuje proces dydaktyczno-wychowawczy.
3. *Poziom doskonały* – nauczyciel samodzielnie planuje i organizuje swoje działania w dłuższym okresie, mając na względzie przede wszystkim rozwój osobowości ucznia. Jego działania są dokładnie ukierunkowane, cechują się wysoką jakością, dialogowym współdziałaniem w obcowaniu z uczniami.
4. *Poziom twórczy* – nauczyciel samodzielnie opracowuje oryginalne sposoby pracy pedagogicznej. Jego działania charakteryzują inicjatywa i kreatywność.

---

[60] E. Zyzik, *Współpraca przedszkola z rodzicami priorytetowym wyzwaniem dla współczesnej edukacji*, w: *Podmiotowość w edukacji – wymiary i konteksty*, red. J. Szempruch, M. Kwaśniewska, A. Szplit, Kielce 2011, s. 162.

[61] M. Parlak, *Podnoszenie jakości współpracy nauczyciela uczniów w młodszym wieku szkolnym z rodzicami*, „Pedagogika Rodziny. Kwartalnik" 2011, nr 1 (3/4), s. 83.

[62] C. Banach, *Wartości w systemie edukacji*, http://www.up.krakow.pl/konspekt/konspekt7/banach7.html (6.09.2012).

[63] *Zakres autonomii i odpowiedzialności nauczycieli w Europie*, Warszawa 2009, s. 48.

[64] H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 205.

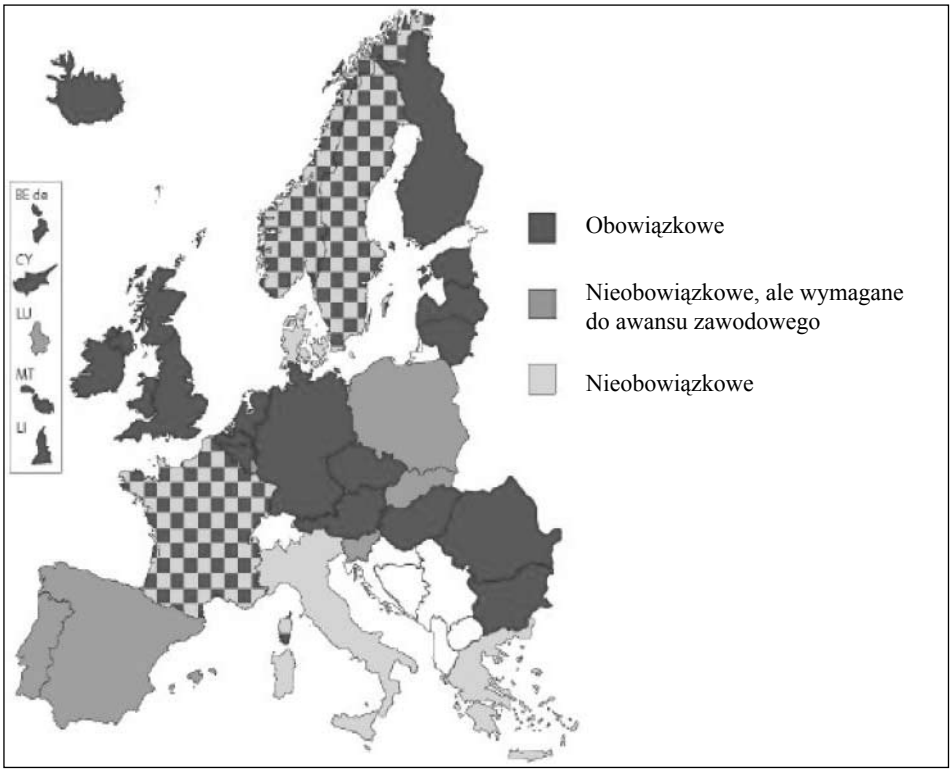
[65] *Mistrzostwo pedagogiczne*, red. I. A. Zjaziun, przeł. Ł. Zjaziun, F. Szlosek, Warszawa–Radom 2005, s. 44.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Współcześnie coraz silniej akcentuje się potrzebę pobudzania indywidualnych wysiłków każdej jednostki w kierunku uczenia się, a także poznawania siebie i kierowania własnym rozwojem. Z tak pojmowanej edukacji wynika koncepcja edukacji ustawicznej, uczenia się przez całe życie, w sposób wielostronny, a więc zarówno w celu poszerzania dyspozycji poznawczych, jak i wzbogacania swojego życia[66].

W krajach UE systematyczny rozwój zawodowy nauczycieli traktowany jest jako obowiązkowe i planowe działanie, w innych zaś taki wymóg względem nauczyciela nie obowiązuje. Zależy tylko i wyłącznie od samego nauczyciela oraz od jego zaangażowania w doskonalenie swoich kwalifikacji (rys. 20).

Nauczyciel musi być świadomy potrzeby permanentnego doskonalenia i dokształcania zawodowego, dostrzegać konieczność szlifowania swojego warsztatu pracy i rozwijania własnej osobowości, samemu go inicjować i dostosować się do wymogów, jakie stawia przed nim XXI wiek[67].




Rys. 20. Status doskonalenia zawodowego w krajach UE

Źródło: *Zakres autonomii i odpowiedzialności nauczycieli*, s. 47.

[66] J. Szempruch, *Pedeutologia*, s. 152.

[67] A. Fidelus, *Doskonalenie nauczycieli szkół podstawowych na wsi*, „Nowa Szkoła" 2000, nr 9, s. 25.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Doskonalenie prowadzone jest dwutorowo: jako dokształcanie i jako doskonalenie zawodowe. Dokształcanie obejmuje te formy, które pozwalają nauczycielowi zdobyć wyższe wykształcenie lub dodatkowe kwalifikacje, natomiast doskonalenie zawodowe obejmuje formy, które umożliwiają wzbogacenie jego warsztatu pracy, w ramach już posiadanych kwalifikacji.

Przypisanie doskonaleniu priorytetowego znaczenia w systemie organizacyjnym placówek edukacyjnych zostało sformalizowane i zaowocowało utworzeniem dokumentów prawa wewnętrznego, nazywanego najczęściej programem lub planem wewnętrznego doskonalenia nauczycieli.

Twórcy reformy systemu edukacji wykreowali też nową postać – lidera WDN, który pełni w doskonaleniu wiele ważnych funkcji, takich jak diagnostyczno-promująca, motywująca, doradcza, informacyjna i innowacyjna. Dobiera stosowne do realiów placówki metody i techniki samodiagnozy potrzeb w zakresie doskonalenia kadry. Ważnym elementem jego pracy jest utrzymywanie kontaktów z placówkami doskonalenia, doradcami metodycznymi i szkołami wyższymi[68].

Zadania dyrektora (przy współpracy lidera) w ramach WDN obejmują: opracowanie planu WDN na dany rok szkolny, tworzenie sprzyjających warunków i koordynację planu WDN, organizowanie różnych form doskonalenia wewnętrznego, podejmowanie działań mających na celu powiązanie WDN z doskonaleniem oferowanym przez zewnętrzne firmy szkoleniowe (współpraca), udzielanie pomocy nauczycielom doskonalącym kwalifikacje zawodowe, gromadzenie materiałów i informacji na użytek WDN oraz sporządzanie sprawozdań za dany rok szkolny.

Dokształcanie oraz doskonalenie realizowane w ramach WDN odbywa się poprzez różne formy skierowane na osiąganie jak najwyższych kwalifikacji i kompetencji. Należą do nich konferencje samokształceniowe rady pedagogicznej, profesjonalne dyskusje, obserwacje np. zajęć otwartych, prowadzenie zajęć koleżeńskich, uczestnictwo w kursach, konferencjach i warsztatach, przegląd i analiza wydawnictw tematycznych, czyli literatury metodycznej, czasopism, różnych poradników, zbiorów scenariuszy zajęć. Nową formą jest benchmarking, będący procesem poszukiwania najlepszych praktyk, innowacji oraz ciekawych pomysłów prowadzących do osiągania wysokich wyników pracy z podopiecznymi.

Placówki oświatowe muszą mieć własne programy doskonalenia poparte przez WDN. Przykładowy schemat planu doskonalenia zawodowego nauczycieli w ramach WDN zawiera tabela 33.

Doskonalenie musi być dobrze zaplanowane i prowadzone w sposób przemyślany. Dokładna analiza problematyki doskonalenia nauczycieli, prowadzona systematycznie w kolejnych latach, ułatwia określenie stopnia aktywności nauczycieli (niektóre placówki w ramach wewnętrznych ustaleń prowadzą także karty indywidualnego doskonalenia zawodowego nauczycieli).

---

[68] M. Kazimierowicz, *Doskonalenie zawodowe pod szczególnym nadzorem*, „Nowa Szkoła" 2005, nr 7, s. 8.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Tabela 33. Schemat planu doskonalenia nauczycieli (fragmenty)

<table>
<tr><td colspan="8">Przykładowy plan doskonalenia nauczyciela (fragmenty)</td></tr>
<tr><td>I</td><td>Cele doskonalenia</td><td colspan="6">Np.<br>– aktualizacja i doskonalenie posiadanych kwalifikacji<br>– upowszechnianie nabytych przez nauczycieli doświadczeń<br>– badanie jakości pracy placówki</td></tr>
<tr><td>II</td><td>Priorytetowe kierunki doskonalenia</td><td colspan="6">Np.<br>– praca z dzieckiem o szczególnych potrzebach edukacyjnych<br>– diagnozowanie osiągnięć i umiejętności dziecka<br>– standardy mierzenia jakości pracy placówki w wybranych obszarach (np. współpraca z rodzicami)</td></tr>
<tr><td>III</td><td>Formy doskonalenia</td><td colspan="3">Zewnętrzne (np.):<br>– studia podyplomowe doskonalące i kwalifikacyjne<br>– kursy doskonalące i kwalifikacyjne<br>– warsztaty, konferencje, spotkania metodyczne i inne krótkie formy doskonalenia</td><td colspan="3">W ramach WDN (np.):<br>– konferencje samokształceniowe rady pedagogicznej<br>– dyskusje profesjonalne<br>– hospitacje koleżeńskie i odgrywanie roli „krytycznego przyjaciela”<br>– hospitacje koleżeńskie<br>– studiowanie literatury<br>– analiza zdarzeń krytycznych</td></tr>
<tr><td>IV</td><td>Obowiązujące zasady</td><td colspan="6">Np.<br>– Wszyscy nauczyciele aktywnie uczestniczą w WDN, którym kieruje lider<br>– Nauczyciele uczestniczący w zewnętrznych formach doskonalenia przekazują innym członkom rady nabytą wiedzę i umiejętności</td></tr>
<tr><td rowspan="5">V</td><td rowspan="5">Realizacja (przykłady)</td><td rowspan="3">Rok szkolny 2012/13</td><td>Tematyka</td><td colspan="2">Forma doskonalenia</td><td colspan="2">Liczba nauczycieli/ wskaźnik %</td></tr>
<tr><td>Dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych</td><td colspan="2">Szkolenie zewnętrzne</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Badanie jakości pracy przedszkola</td><td colspan="2">Kurs doskonalący</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">Rok szkolny 2013/14</td><td>Komunikacja z rodzicami</td><td colspan="2">Warsztaty (WDN)</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Kompetencje nauczyciela przedszkola</td><td colspan="2">Konferencja metodyczna</td><td></td><td></td></tr>
</table>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie dokumentacji Samorządowego Przedszkola nr 24 w Kielcach.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Każda placówka otrzymuje dofinansowanie na doskonalenie i dokształcanie nauczycieli. Ze środków tych dofinansowuje się organizację doradztwa metodycznego dla nauczycieli, organizację szkoleń, seminariów oraz konferencji szkoleniowych, opracowuje materiały szkoleniowe i informacyjne, organizuje warsztaty metodyczne i przedmiotowe oraz inne formy doskonalenia zawodowego, wynikające z potrzeb edukacyjnych placówki. Istnieje również możliwość dofinansowania w całości lub w części opłat za kształcenie nauczycieli w szkołach wyższych i w zakładach kształcenia nauczycieli, opłat za kursy kwalifikacyjne i doskonalące, seminaria, a także kosztów przejazdów oraz zakwaterowania i wyżywienia nauczycieli, którzy na podstawie skierowania udzielonego przez dyrektora podnoszą swoje kwalifikacje i kompetencje[69].

Środki na dofinansowanie doskonalenia zawodowego kadry pedagogicznej uwzględniają potrzeby nauczycieli w zakresie ich uzupełniania i podnoszenia kwalifikacji, oceny ich przydatności w pracy nauczycieli, zadań związanych z realizacją polityki oświatowej gminy lub powiatu.

W obecnej rzeczywistości edukacyjnej doskonalenie nauczycieli to nie tylko ich osobista decyzja, lecz także wymóg spowodowany reformą edukacji[70]. W Polsce doskonalenie zawodowe nauczycieli nie jest obowiązkowe, lecz jest niezbędne z punktu widzenia awansu zawodowego. Awans zawodowy nauczycieli wiąże się z doskonaleniem ich umiejętności zawodowych, nabywaniem doświadczeń i poszerzaniem kwalifikacji.

Rozwój zawodowy jako proces niezwykle złożony i wielopłaszczyznowy wyznaczany jest przez różne czynniki, począwszy od aktywności własnej, po uwarunkowania społeczne. Angażuje on wszystkie sfery osobowości człowieka: biologiczną, fizyczną, umysłową, społeczną, moralną, uczuciową, psychomotoryczną i estetyczną[71].

Obecnie każdy nauczyciel rozpoczynający pracę jest zobowiązany do wkroczenia na ścieżkę awansu zawodowego. Jest to mechanizm motywacyjny nauczycieli, w ramach którego stawia się cel rozwoju kompetencji, podnoszenia kwalifikacji, a także prestiżu zawodowego i płacy. Nowa hierarchia stopni awansu zawodowego zaczęła obowiązywać od 6 kwietnia 2000 roku, po wejściu w życie znowelizowanej Karty Nauczyciela, która zastąpiła dotychczasowe stopnie specjalizacji zawodowej[72].

---

[69] *Karta Nauczyciela*, Dz.U. 2006, nr 97, poz. 674; nr 170, poz. 1218 i nr 220, poz. 1600; 2007, nr 17, poz. 95; nr 80, poz. 542; nr 102, poz. 689; nr 158, poz. 1103; nr 176, poz. 1238; nr 191, poz. 1369 i nr 247, poz. 1821; 2008, nr 145, poz. 917 i nr 227, poz. 1505; 2009, nr 1, poz. 1; nr 56, poz. 458; nr 67, poz. 572; nr 97, poz. 800; nr 213, poz. 1650 i nr 219, poz. 1706; 2011, nr 149, poz. 887 i nr 205, poz. 1206; 2012, poz. 908, stan na 12.09.2012, Rozdział 7a: – Finansowanie dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli.

[70] G. Paprotna, *Przemiany wychowania przedszkolnego*, s. 290.

[71] K. Czarnecki, S. Karaś, *Profesjologia w zarysie (rozwój zawodowy człowieka)*, Radom 1996, s. 34–35.

[72] K. Głód, *Stosunek pracy nauczyciela*, Gliwice 2009, s. 100.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Podstawy prawne awansu zawodowego zawarte są w następujących dokumentach:

1. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku, Karta Nauczyciela (Dz.U. 2006, nr 97, poz. 674 ze zmianami).
2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 1 grudnia 2004 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. 2004, nr 260, poz. 2593).
3. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. 2007, nr 214, poz. 1580).
4. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 listopada 2010 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. 2010, nr 235, poz. 1543).

Nauczyciel rozpoczyna staż bez złożenia wniosku na początku roku szkolnego, nie później jednak niż w ciągu 14 dni od dnia rozpoczęcia zajęć. W ciągu dziewięciomiesięcznego stażu poznaje tajniki funkcjonowania placówki[73].

Nauczyciel stażysta, ubiegający się o stopień awansu zawodowego, w trakcie rozmowy przed komisją kwalifikacyjną przedstawia sprawozdanie z realizacji planu zawodowego i odpowiada na pytania członków dotyczące wymagań zgodnie z § 6.2 (Dz.U. 2004, nr 260), niezbędnych do uzyskania stopnia nauczyciela kontraktowego. Dotyczą one:

– znajomości organizacji, zadań i zasad funkcjonowania placówki, w której nauczyciel odbywa staż;
– umiejętności prowadzenia zajęć w sposób zapewniający właściwą realizację statutowych zadań placówki, w której odbywa staż;
– znajomości środowiska dzieci, ich problemów oraz umiejętności współpracy ze środowiskiem dzieci;
– umiejętności omawiania prowadzonych i obserwowanych zajęć.

Stopień awansu zawodowego nauczyciela kontraktowego, w drodze decyzji administracyjnej, nadaje dyrektor placówki.

Nauczyciel kontraktowy zobligowany jest do złożenia wniosku skierowanego do dyrektora placówki o ubieganie się o kolejny stopień awansu zawodowego. Nauczyciel kontraktowy zdaje egzamin przed komisją egzaminacyjną, w czasie której:

1. Przedstawia własny dorobek zawodowy.
2. Odpowiada na pytania członków komisji dotyczące wymagań niezbędnych do uzyskania stopnia nauczyciela mianowanego zgodnie z § 7.2. (Dz.U. 2004, nr 260):
   a) umiejętności dotyczących organizacji i doskonalenia warsztatu pracy, dokonywania ewaluacji własnych działań, a także oceniania ich skuteczności i dokonywania zmian w tych działaniach;

[73] *Karta Nauczyciela*, art. 9d.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

b) umiejętności uwzględniania w pracy potrzeb rozwojowych dzieci, problematyki środowiska lokalnego oraz współczesnych problemów społecznych i cywilizacyjnych;
c) umiejętności wykorzystywania w swojej pracy technologii komputerowej i informacyjnej;
d) umiejętności zastosowania wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki oraz ogólnych zagadnień z zakresu oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich w rozwiązywaniu problemów związanych z zakresem realizowanych przez nauczyciela zadań;
e) umiejętności posługiwania się przepisami dotyczącymi systemu oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich, w zakresie funkcjonowania placówki, w której nauczyciel odbywa staż.

Stopień awansu zawodowego nauczyciela mianowanego na skutek decyzji administracyjnej nadaje organ prowadzący placówkę. Nauczyciel mianowany ubiegający się o nadanie mu stopnia nauczyciela dyplomowanego po odbyciu stażu i uzyskaniu pozytywnej oceny dorobku zawodowego składa wniosek do organu sprawującego nadzór pedagogiczny o rozpoczęcie postępowania kwalifikacyjnego. Procedura awansu zawodowego na nauczyciela dyplomowanego, dotyczy analizy formalnej dokumentacji, załączonej do wniosku o podjęcie postępowania kwalifikacyjnego. Dokumentacja ta – na podstawie § 9.1. (Dz.U. 2007, nr 214, poz. 1580) – powinna zawierać:

1. Dokumenty potwierdzające posiadanie kwalifikacji zawodowych – poświadczone kopie.
2. Akt nadania stopnia awansu nauczyciela mianowanego – poświadczona kopia.
3. Zaświadczenie dyrektora placówki zawierające informacje o:
   a) wymiarze zatrudnienia nauczyciela oraz nauczanym przez niego przedmiocie lub rodzaju zajęć w dniu wydania zaświadczenia oraz w okresie odbywania stażu; w przypadku nauczyciela, który w okresie odbywania stażu zmienił miejsce pracy, oraz nauczyciela zatrudnionego w kilku placówkach, w każdej w wymiarze niższym niż połowa obowiązującego wymiaru zajęć, łącznie w wymiarze co najmniej połowy obowiązkowego wymiaru zajęć, należy załączyć zaświadczenia ze wszystkich placówek, w których nauczyciel był zatrudniony w okresie stażu;
   b) dacie zatwierdzenia planu rozwoju zawodowego nauczyciela;
   c) dacie złożenia przez nauczyciela sprawozdania z realizacji planu rozwoju zawodowego;
   d) uzyskanej przez nauczyciela ocenie dorobku zawodowego za okres stażu pracy oraz dacie jej wykonania, a w przypadku nauczyciela, który w okresie odbywania stażu zmienił miejsce zatrudnienia – także o ocenie dorobku zawodowego za okres stażu odbytego w poprzednim miejscu zatrudnienia.
4. Opis i analiza realizacji wymagań określonych w § 8 ust. 2 rozporządzenia z 1 grudnia 2004 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, w szczególności ze wskazaniem uzyskanych efektów.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

5. Jeśli nauczyciel zrealizował zadanie, o którym mowa w § 8 ust. 2 pkt. 4 lit. d rozporządzenia – dyplom lub świadectwo potwierdzające zaawansowaną znajomość języka obcego w rozumieniu przepisów w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia placówek i wypadków, w których można zatrudniać nauczycieli niemających wykształcenia wyższego lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli – poświadczona kopia.

Stopień awansu zawodowego nauczyciela dyplomowanego poprzez decyzję administracyjną nadaje organ sprawujący nadzór pedagogiczny[74].

Powinności i wymagania niezbędne do uzyskania kolejnego stopnia awansu zawodowego zobowiązują nauczyciela do uczestniczenia w edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych pracach placówki, oceniania ich skuteczności i dokonywania zmian w tych działaniach, doskonalenia własnego warsztatu pracy, pogłębiania wiedzy, realizacji programów placówki. Musi wykazać się również umiejętnością uwzględniania w swojej pracy potrzeb rozwojowych uczniów, problematyki środowiska lokalnego oraz współczesnych problemów społecznych i cywilizacyjnych. Podstawą jest również umiejętność wykorzystywania w pracy technologii informacyjnej i komunikacyjnej oraz umiejętność zastosowania wiedzy z zakresu psychologii i pedagogiki, a także ogólnych zagadnień oświatowych w rozwiązywaniu problemów związanych z zakresem realizowanych przez nauczyciela zadań. Niezbędna oczywiście jest umiejętność posługiwania się przepisami dotyczącymi systemu oświaty[75]. W tabeli 34 zestawiono powinności i cele osiągane przez nauczyciela w trakcie zdobywania kolejnych stopni awansu zawodowego.

Tabela 34. Powinności nauczyciela i cele osiągane w trakcie stażu

| Wyszczególnienie | Powinności nauczyciela i cele osiągane w trakcie stażu | | |
|---|---|---|---|
| | kontraktowego | mianowanego | dyplomowanego |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Powinności | – poznawanie organizacji, zadań, zasad funkcjonowania placówki (dokumentacja, przepisy regulujące pracę placówki, BHP, zasady higieny pracy, nauki i zabawy)<br>– obserwacja pracy innych nauczycieli, | – praca w różnych organach przedszkola związanych z realizacją zadań edukacyjnych, wychowawczych lub opiekuńczych, a także wynikających ze statutu placówki i środowiska lokalnego | – podejmowanie działań mających na celu doskonalenie warsztatu i metod pracy<br>– doskonalenie umiejętności stosowania technologii informacyjnej i komunikacyjnej<br>– realizacja zadań służących podniesieniu |

[74] A. Pery, *Awans zawodowy nauczyciela – krok po kroku*, s. 4, www.ore.edu.pl (5.09.2012).
[75] J. Kordziński, *Awans nauczyciela a rozwój szkoły*, „Dyrektor Szkoły" 2011, nr 3, s. 42–45.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

*cd. tabeli 34*

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|
| Powinności | poznawanie metod i sposobów ich pracy<br>– prowadzenie zajęć w obecności innych nauczycieli, omawianie prowadzonych i obserwowanych zajęć<br>– uczestnictwo w różnych formach doskonalenia w ramach WDN | – pogłębianie wiedzy i umiejętności poprzez samokształcenie i udział w różnych formach kształcenia ustawicznego<br>– znajomość przepisów dotyczących systemu oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach dzieci w zakresie funkcjonowania przedszkoli | jakości pracy placówki, w której nauczyciel jest zatrudniony<br>– pogłębianie wiedzy samodzielnie lub przez udział w różnych formach doskonalenia ustawicznego<br>– opracowanie i wdrożenie programu edukacyjnego, wychowawczego, opiekuńczego, opracowanie publikacji, referatów itp., prowadzenie zajęć otwartych dla innych nauczycieli, aktywna współpraca z innymi organizacjami działającymi na rzecz edukacji |
| Cele | – prawidłowa realizacja zadań dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych związanych z zajmowanym stanowiskiem | – dobra orientacja w bieżącej problematyce systemu nauczania, uczenia się, opieki i wychowania<br>– umiejętność rzetelnej oceny skuteczności własnych działań, stosowanie ich i modyfikacja<br>– znajomość i posługiwanie się przepisami prawa oświatowego | – rozpoznawania i rozwiązywania problemów dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych<br>– wykorzystywanie własnych doświadczeń i właściwie dobranej literatury przedmiotu z zakresu pedagogiki i psychologii do podejmowania odpowiednich działań zaradczych<br>– wspieranie innych nauczycieli<br>– działania na rzecz podnoszenia jakości własnej pracy i placówki |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie *Raportu Eurydyce*, s. 188.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Komisje analizują dorobek zawodowy nauczyciela na podstawie przedłożonej dokumentacji oraz przeprowadzonej rozmowy, a rozstrzygnięcia zapadają w obecności co najmniej 2/3 składu jej członków. Z przebiegu pracy komisji kwalifikacyjnej lub egzaminacyjnej sporządza się protokół, zawierający w szczególności: datę i miejsce posiedzenia komisji, imiona i nazwiska członków komisji, osób uczestniczących w pracach komisji w charakterze obserwatorów, pytania zadane nauczycielowi w czasie rozmowy kwalifikacyjnej, egzaminu lub rozmowy, informację o udzielonych przez nauczyciela odpowiedziach, uzyskanych przez nauczyciela ocenach punktowych oraz średniej arytmetycznej punktów, a także uzasadnienie rozstrzygnięcia komisji wraz z podpisami jej członków. Protokoły i dokumentacja komisji kwalifikacyjnych oraz egzaminacyjnych przechowywane są przez organ powołujący komisję. Udostępniane są organom nadzorującym czynności podejmowane w postępowaniu o nadanie nauczycielom stopnia awansu zawodowego.

Istotne znaczenie w obszarze doskonalenia ma również świadome podejmowanie wysiłków samokształceniowych, których wyrazem jest samowychowanie. Polega ono głównie na rozwijaniu autorefleksji. Nauczyciele, jako osoby którym powierza się kształcenie i wychowanie młodego pokolenia, przede wszystkim sami ponoszą odpowiedzialność za poszerzenie i uzupełnienie wiedzy ogólnej oraz pedagogicznej. Samokształcenie obliguje nauczycieli do studiowania literatury pedagogicznej, psychologicznej oraz metodycznej, która pozwala szerzej spojrzeć na organizację procesu wychowawczo-dydaktycznego z dziećmi.

Śledzenie na bieżąco nowości wydawniczych, lektura artykułów i publikacji pojawiających się w prasie oświatowej wpisuje się więc w codzienną pracę nauczycieli doskonalących swój warsztat i dbających o jakość własnej pracy[76].

## Praktyka jako jeden z elementów kształtowania pozycji zawodowej nauczyciela

We współczesnym systemie oświaty kształcenie i doskonalenie nauczycieli bardziej niż kiedykolwiek powinno mieć charakter poznawczy, nowatorski, innowacyjny, prospołeczny i praktyczny – a więc otwarty. Wśród wielu koncepcji i tendencji w kształceniu nauczycieli ważne miejsce zajmuje ich praktyczne przygotowanie do przyszłej pracy zawodowej.

Kształcenie praktyczne znalazło się w kręgu zainteresowań badawczych wielu pedagogów. Celowość wiązania teorii z praktyką przedstawił m.in. M. Łobocki, według którego jedynie słuszną drogą pogłębiania i przewartościowywania teorii pedagogicznych jest troska o zachowanie ścisłych związków między teorią a praktyką[77].

---

[76] L. Winogrodzka, *Kompetentny nauczyciel – członek uczącej się organizacji*, w: *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, red. Z. Barkowicz, M. Kowaluk, M. Samujło, Lublin 2007, s. 249–251.

[77] M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1998, s. 164.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Wartość edukacyjną praktyki podkreślił D. Schon, uznając, że odpowiednio wykorzystana, przyczynia się do zmiany struktur poznawczych i sprawnościowych studenta, a warunkiem jej skuteczności jest zdobycie wiedzy proceduralnej oraz wzbogacenie wiedzy osobistej[78].

Znaczącą rolę praktyce przypisał D. Fish, którego zdaniem:

- jest ona źródłem informacji o rzeczywistości edukacyjnej, o warunkach, oczekiwaniach i zadaniach;
- może być punktem wyjścia do budowania osobistych teorii działania;
- umożliwia egzemplifikację ogólnych sądów dotyczących działań edukacyjnych;
- jest miejscem weryfikacji własnych hipotez dotyczących modeli i warunków działania;
- jest źródłem doświadczeń i przeżyć, umożliwia trening w działaniu;
- jest źródłem wiedzy o własnym potencjale, o własnych możliwościach i ograniczeniach;
- wyzwala motywację;
- jest źródłem pytań pod adresem teorii;
- działania w trakcie praktyki nie pozwalają teorii na stagnację, na zamykanie się[79].

Ważność i doniosłość praktyki w kształceniu nauczycieli podkreśla wielu pedagogów. Powinna ona konsekwentnie wynikać z założeń teoretycznych i być z nią zgodna. Zdaniem P. Kowolika[80], problematyka skutecznego kształcenia praktycznego studentów ma doniosłe znaczenie w całokształcie procesu kształcenia w szkole wyższej. Praktyczne przygotowanie do zawodu nauczyciela polega głównie na przekazywaniu wiedzy fachowej, a następnie na wykorzystaniu jej w pracy zawodowej.

Z punktu widzenia nowoczesnej pedeutologii, J. Kuźma[81] przypisał kształceniu praktycznemu następujące funkcje:

1. *Adaptacyjna* – polegająca na stopniowym wdrażaniu do zawodu nauczyciela. Rozpoczyna się w okresie przedstudialnym, tj. wyboru zawodu i doboru na studia, w okresie studiowania polega w dużym stopniu na przygotowaniu do ustawicznego kształcenia, na samodoskonaleniu i samowychowaniu, a w okresie postudialnym – po podjęciu samodzielnej pracy od pierwszych dni trwa proces adaptacji do nowego środowiska szkolnego i pozaszkolnego oraz wielorakich obowiązków organizacyjnych, dydaktycznych i wychowawczych. Adaptacja do zawodu nauczyciela może się odbywać drogą prób i błędów. Można ją znacznie usprawnić, uczynić czynnością mniej stresogenną i efektywniejszą dzięki celo-

[78] D. A. Schon, *The Reflektive Pracititioner: How Professionales Think in Action*, New York 1983, s. 235.

[79] D. Fish, *Kształcenie poprzez praktykę*, Warszawa 1996, s. 57.

[80] P. Kowolik, *Skuteczność kształcenia pedagogicznego przez praktykę*, w: *Edukacja i rozwój*, red. A. Jopkiewicz, Kielce 1995, s. 163.

[81] J. Kuźma, *Refleksyjna i innowacyjna rola praktyk w procesie kształcenia nauczycieli*, w: *Kształcenie praktyczne przyszłych nauczycieli nowoczesnej szkoły*, red. J. Kuźma, R. Wroński, Kraków 2002, s. 9.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

wemu, zorganizowanemu, wzajemnie skonsolidowanemu kształceniu teoretycznemu i praktycznemu;

2. *Refleksyjna* – polega na głębszym zastanawianiu się lub rozważaniu i analizowaniu własnej roli i miejsca w przyszłym zawodzie nauczyciela, stosunku do dzieci i młodzieży jako podmiocie pracy pedagogicznej i wreszcie refleksji nad wiedzą i doświadczeniem zdobytym w toku studiów, praktyk pedagogicznych i przedmiotowych. Krytyczna refleksja jest wręcz nieodzowna na każdym etapie drogi zawodowej nauczyciela; pozwala wyciągnąć właściwe wnioski z własnego celowego działania w różnych fazach drogi zawodowej. Autorefleksja jest bardzo istotnym czynnikiem motywującym do pracy dydaktyczno-wychowawczej i społeczno-organizacyjnej w środowisku szkolnym, zapobiega frustracji, sprzyja osiąganiu satysfakcji w zawodzie nauczyciela.
3. *Innowacyjna* – ma dwojaki wymiar w przypadku studiów nauczycielskich. W szerokim znaczeniu ta funkcja praktyk polega na kształtowaniu studentów jako badaczy, tj. przygotowaniu ich do samodzielnego odkrywania nowej wiedzy, zjawisk i procesów, przez stosowanie metod naukowych lub paranaukowych. W węższym znaczeniu może polegać na poszukiwaniu i wprowadzaniu w procesie studiów nauczycielskich lub bezpośrednio w szkołach gotowych innowacji pedagogicznych, psychologicznych, dydaktycznych, informatycznych lub też z innych dyscyplin, istotnych z punktu widzenia współczesnej pedeutologii i epistemologii.

Nauczyciel pracujący z dziećmi w wieku przedszkolnym ma do wypełnienia specyficzne zadania, tym bardziej że zmienia się jego rola we współczesnej edukacji. Nauczyciel jest organizatorem i koordynatorem całokształtu życia oraz aktywności dziecka i własnej. Nie tylko organizuje proces kształcenia i wychowania w poszczególnych dziedzinach edukacji, lecz także musi zadbać o to, aby dziecko poznawało świat w sposób zarówno interesujący, jak i nowoczesny[82]. Do takich zadań powinni być przygotowani przyszli nauczyciele w toku kształcenia praktycznego.

Rzetelne przygotowanie studentów edukacji przedszkolnej to wyposażenie ich w wiedzę oraz umożliwienie weryfikacji tej wiedzy w praktyce. Działalność praktyczna studentów koncentruje się wokół poznania rzeczywistości edukacyjnej, zweryfikowania własnej wiedzy w tej rzeczywistości z jej realnym wizerunkiem, spowodowania określonych zmian w przedmiocie działania, aktywnego, twórczego kontaktu studenta z rzeczywistością pedagogiczną, integracji aktywności poznawczej z praktyką oraz jednoczenia poznania z działaniem.

W czasie praktyki studenci obserwują pracę nauczyciela w zakresie szeroko pojętych relacji: nauczyciel – dziecko; dziecko – nauczyciel; nauczyciel – grupa; grupa – nauczyciel; dziecko – dziecko; grupa – grupa. Współdziałają oni z opiekunem

[82] M. Parlak, *Kompetencje pedagogiczne nauczycieli przedszkoli i klas początkowych szkoły podstawowej do edukacji przyrodniczej*, w: *Współczesne kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli przedmiotów przyrodniczych na obszarach wiejskich i miejskich*, red. I. Fudali, I. Żeber-Dzikowska, Kielce 2012, s. 235.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

praktyki w zakresie sprawowania opieki nad grupą i poszczególnymi wychowankami. Powinni też odgrywać rolę opiekuna – wychowawcy w dostępnym zakresie działań, np. diagnozować dynamikę grupy, poznawać sytuację społeczną, potrzeby, zainteresowania dzieci, samodzielnie opracować, organizować i prowadzić zajęcia wychowawcze, np. profilaktyczne, podejmować indywidualną pracę z wychowankiem oraz działania wychowawcze o charakterze interwencyjnym, również poza terenem placówki edukacyjnej.

Właściwie zorganizowana praktyka sprzyja podejmowaniu przez studentów działań pedagogicznych w sposób twórczy i nowatorski. Powinna pogłębiać znajomość problemów pedagogicznych, ich uwarunkowania, następstwa, trafną diagnozę i prognozę wszelkich działań, aby w konsekwencji kształtować refleksyjny stosunek studentów do wszelkich działań w pracy z dziećmi.

Praktyki pedagogiczne winny być dla studentów polem doświadczalnym i badawczym, źródłem inspiracji dla przyszłej pracy zawodowej. Dzięki nim student ma możliwość kontaktu z dziećmi o różnych możliwościach i potrzebach, kształtowania i doskonalenia umiejętności komunikacyjnych, rozbudzać zainteresowanie szeroko rozumianą problematyką wychowawczo-dydaktyczną w pracy z dziećmi.

Przygotowanie praktyczne studentów powinno się opierać na interpretacji, czyli umiejętności podejmowania decyzji, które dotyczyć mogą na szczeblu edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej trafnego wyboru programu nauczania, jego umiejętnej interpretacji i oceny, zasadności jego przydatności. Interpretacja dotyczyć powinna różnych sytuacji edukacyjnych, z jakimi styka się przyszły nauczyciel w pracy. I tu niezbędna jest wiedza teoretyczna, jaką posiadł student na zajęciach. Ważne, aby podczas nich pozyskał sprawności w definiowaniu różnych sytuacji, interpretowaniu ich złożoności, czyniąc je bardziej zrozumiałym, nie zaś na szukaniu gotowego wzorca postępowania, wyćwiczonej struktury czynności zawodowych[83].

Zdaniem J. Krzyżewskiej[84] z umiejętnością interpretacji wiąże się konieczność znajomości najnowszych teorii uczenia się. Autorka podkreśliła znaczenie przede wszystkim teorii humanistycznej, która zakłada:

1. Człowiek z natury jest zdolny do uczenia się.
2. Każdy człowiek jest jednostką twórczą.
3. Podmiotowe traktowanie dziecka gwarantuje poczucie bezpieczeństwa oraz prawo do godności i liczenia się z jego potrzebami i możliwościami.
4. Rzeczywiste uczenie odbywa się poprzez doświadczenie.
5. Uczenie jest efektywne wówczas, gdy angażuje nie tylko umysł, lecz także emocje.
6. Samoocena jest kluczowym aspektem procesu uczenia się.

---

[83] H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli: konteksty, kategorie, praktyki*, Warszawa 1997, s. 176.

[84] J. Krzyżewska, *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, Suwałki 1998, s. 96.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Rzetelne przygotowanie studentów do pracy z dziećmi przejawia się również w umiejętności dokonywania wyboru najskuteczniejszych sposobów pracy z dziećmi oraz we właściwej ich interpretacji i ocenie. To również twórcze działanie, aktywność oraz samodzielność w dochodzeniu do określonych rozwiązań.

Kolejnym z elementów przygotowania studentów do pracy z dziećmi jest umiejętność *studiowania różnorodnych propozycji rozwiązań metodycznych* zawartych w literaturze pedagogicznej. Początkowo studentowi potrzebny jest wzorzec postępowania jako model tworzenia własnych rozwiązań. Na podstawie dobrze dobranej literatury ma on możliwość opracowania różnorodnych ćwiczeń i zadań. Ważna jest tu refleksja własna studenta oraz jego krytyczny stosunek do gotowych wzorców.

Szczególne miejsce w praktycznym przygotowaniu studentów do pracy w przyszłym zawodzie odgrywa *hospitacja* zajęć prowadzonych przez nauczyciela w placówce. Jest to okazja do obserwowania działań wychowawczo-dydaktycznych nauczyciela oraz zachowania dzieci w różnych sytuacjach edukacyjnych.

Samodzielne *prowadzenie* zajęć to kolejny element przygotowania praktycznego nauczycieli. Pod czujnym okiem nauczyciela student planuje wszelkie działania wychowawczo-dydaktyczne z dziećmi. Ważny tu jest jego refleksyjny stosunek do tego, co robi.

Podstawą planowania powinna być umiejętność *przygotowania* planu we wszystkich jego obszarach, czyli edukacyjnym (z punktu widzenia zamierzonych celów), indywidualnym (czyli zmian, jakie mogą zostać sprowokowane w dzieciach) oraz w obszarze grupowym (z punktu widzenia zdarzeń, jakie mogą nastąpić w grupie dzieci)[85].

Zwieńczeniem etapu projektowania jest przeprowadzenie przygotowanych zajęć. Ważnym elementem jest ich *ewaluacja*. Jest ona bardzo istotna, gdyż umiejętność analizowania własnego działania przez studenta na etapie studiowania może sprawić, że w przyszłej pracy zawodowej stanie się nauczycielem refleksyjnym, który jest zdolny do dokonywania samooceny, oraz odpowiedzialnym za własne działania.

Podczas praktyki studenci zapoznają się z zasadami funkcjonowania placówki, odbywają hospitacje i prowadzą samodzielnie lekcje. Praktyka odbywa się pod opieką wyznaczonego przez dyrekcję szkoły nauczyciela[86].

Obowiązek odbycia praktyk pedagogicznych przez studentów kierunków nauczycielskich wynika z Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 17 stycznia 2012 roku[87].

W praktycznym przygotowaniu studentów edukacji przedszkolnej do przyszłej pracy zawodowej istotne jest określenie celów praktyki, które powinny koncentrować się wokół umożliwienia studentom:

---

[85] A. Brzezińska, *Refleksja a działalność nauczyciela*, „Studia Edukacyjne" 1997, nr 3, s. 34.

[86] L. Pawelec, *Kształcenie nauczycieli w regionie świętokrzyskim (1866–2000)*, Katowice 2012, s. 336.

[87] *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku.*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

- skonfrontowania dotychczas zdobytej wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki ogólnej oraz pedagogiki przedszkolnej z praktyką;
- gromadzenia i analizowania materiałów dotyczących pracy placówek; zapoznania z bazą administracyjno-pedagogiczną placówki, dokumentacją obowiązującą nauczyciela w placówce oraz specyfiką placówki (w tym realizowane zadania, sposób funkcjonowania, organizacja pracy);
- zapoznania ze specyfiką pracy w przedszkolu;
- wdrażania do projektowania oraz prowadzenia zajęć wychowawczych i dydaktycznych z dziećmi, uwzględniając różne rozwiązania metodyczne, z jakimi zapoznali się podczas zajęć specjalnościowych;
- wdrażania do podejmowania refleksji nad zasadnością i adekwatnością (do sytuacji) podejmowanych przez siebie działań zawodowych[88].

Student, który zaliczył praktykę pedagogiczną w placówce przedszkolnej, powinien wykazać się wieloma kompetencjami w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych[89].

1. Wiedza:
   - wykazuje się elementarną wiedzą o dydaktyce i metodyce wykonywania zadań z różnych obszarów działalności pedagogicznej, charakterystycznych dla edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz procedurach stosowanych na tym etapie wychowania i kształcenia;
   - ma wiedzę na temat projektowania i prowadzenia badań diagnostycznych w praktyce przedszkolnej.
2. Umiejętności:
   - potrafi wykorzystywać podstawową wiedzę teoretyczną z zakresu pedagogiki, psychologii oraz dydaktyki i metodyki pracy z dziećmi w celu samodzielnego opracowania scenariusza zajęć, analizowania, interpretowania i projektowania strategii działań pedagogicznych charakterystycznych dla edukacji przedszkolnej, prognozowania i rozwiązywania konkretnych problemów pedagogicznych (wychowawczych i dydaktycznych), najczęściej spotykanych w pracy z dziećmi;
   - potrafi dobierać i wykorzystywać dostępne materiały, środki i metody pracy w celu zaprojektowania i efektywnego zrealizowania działań pedagogicznych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych);
   - potrafi organizować sytuacje edukacyjne oraz kierować procesami wychowania i kształcenia podczas zajęć z dziećmi;
   - potrafi podjąć refleksję nad podejmowanymi przez siebie działaniami zawodowymi, dokonać ich analizy krytycznej, wskazać ewentualne obszary wymagające modyfikacji w przyszłym działaniu oraz wysunąć propozycje zachowań alternatywnych;

[88] Opracowanie na podstawie: tamże.
[89] Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

- ma umiejętność generowania i prezentowania własnych pomysłów, analizowania wątpliwości i sugestii, popierając je argumentacją w kontekście wybranych perspektyw teoretycznych;
- potrafi zastosować i uzasadnić przydatność typowych metod, procedur i dobrych praktyk do realizacji zadań związanych z różnymi sferami działalności pedagogicznej.

3. Kompetencje:
   - wykazuje odpowiedzialność podczas przygotowywania się do pracy z dziećmi, podczas projektowania i wykonywania czynności zawodowych;
   - ma świadomość konieczności prowadzenia zindywidualizowanych działań pedagogicznych (wychowawczych, dydaktycznych i opiekuńczych) w stosunku do dzieci w wieku przedszkolnym ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
   - postępuje zgodnie z zasadami etyki, dostrzega i formułuje problemy moralne i dylematy etyczne związane z własną i cudzą pracą;
   - rozumie potrzebę ciągłego dokształcania się zawodowego i rozwoju osobistego, dokonuje samooceny własnych kompetencji zawodowych i na tej podstawie wyznacza kierunki własnego rozwoju i kształcenia.

Należy mieć nadzieję, że taki zakres wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, jaki powinien zdobyć student po odbyciu praktyk pedagogicznych w przedszkolu, pozwoli na kształcenie przyszłych nauczycieli na jak najwyższym poziomie. Ważne jest, aby jednym z celów praktyki było pobudzanie studenta do autorefleksji i zweryfikowania wiedzy teoretycznej w praktycznym działaniu.

Jak stwierdziła H. Kwiatkowska, sprzężenie myśli teoretycznej z działaniem praktycznym jest związkiem fundamentalnym, który rozstrzyga o efektywności procesów edukacyjnych, a jego znaczenie jest szczególne w zawodach o złożonej strukturze pracy, którego dobrym przykładem jest zawód nauczycielski. Świadomość relacji teorii z praktyką jest ważna dla nauczycieli – zarówno dla tych, którzy kształcą w uczelniach nauczycieli, jak i dla nauczycieli pracujących w szkole, których zadaniem jest przekazywaną wiedzę uczynić przystępną, odnoszącą się do realnej materii życia, oraz wskazać na jej praktyczny wymiar[90].

Paradygmat jedności teorii i praktyki stanowi podstawową zasadę edukacji, gdyż są wzajemnie przenikającymi się aktami nauczania i uczenia się. Uczenie się przez praktykę nie powinno być działaniem przypadkowym ani instynktownym. Pociąga to za sobą konieczność prowadzenia rozważań teoretycznych nad praktyką i tworzenia jej teorii. Konsekwencją tego będzie pożądana wiedza podmiotowa studentów, oparta na działaniu i bezpośredniej obserwacji przyszłej pracy zawodowej.

[90] H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, s. 101.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

# Funkcje, zadania i role zawodowe nauczyciela

## Funkcje zawodowe nauczyciela

Ciągłe zmiany, jakie zachodzą w oświacie, powodują konieczność nowego spojrzenia na sens pracy nauczyciela, jego funkcje, zadania oraz role. Rozważania o nauczycielu od zawsze łączyły się z poszukiwaniem takiego ideału osobowego, który potrafiłby jak najlepiej organizować proces kształcenia. Analizę osoby nauczyciela prowadzi się w ujęciu psychologicznym (pod kątem jego idealnych cech), technologicznym (gdzie główny akcent kładzie się na jego kwalifikacje zawodowe jako strukturę jego kompetencji), humanistycznym (eksponującym prymat indywidualności nauczyciela, związanym z humanistycznie zorientowaną pedagogiką i psychologią), socjologicznym (wyznaczającym jego rolę zawodową) oraz pedagogiki krytycznej (związaną z radykalną amerykańską myślą krytyczną H. A. Giroux i P. McLarena)[91].

W świetle definicji *Słownika współczesnego języka polskiego* funkcja to czynności, praca, obowiązki, które wynikają z pełnionej przez kogoś roli społecznej lub zajmowanego stanowiska[92], która jest rozpatrywana w trzech zakresach znaczeniowych. Pierwszy z nich utożsamia funkcję z pracą, obowiązkiem, który ktoś ma wykonać, lub z zajmowanym stanowiskiem. Drugi rozumiany jest jako „działanie, funkcjonowanie; rola, zadanie czegoś". Kolejny zakres ujmuje funkcje z matematycznego punktu widzenia, która wyraża wzajemny związek albo zależność dwóch lub więcej wielkości[93].

Współczesnemu nauczycielowi przypisuje się pełnienie różnorodnych funkcji, pozostających w ścisłym związku z celami i zadaniami placówki, w której pracuje. Ma zatem być dydaktykiem i przewodnikiem dziecka, opiekunem i wychowawcą, być wrażliwy na nowe sytuacje wychowawcze i edukacyjne oraz plastyczny wobec narastających problemów i zadań, z jakimi boryka się współczesna oświata.

W pedeutologii można znaleźć różne klasyfikacje funkcji zawodowych nauczyciela przedszkola. Najbardziej typowy podział, wskazany przez S. Krawcewicza, dzieli funkcje na dydaktyczną, wychowawczą, opiekuńczą środowiskową, badawczą i życiowego ukierunkowania młodzieży[94].

Zdaniem S. Wołoszyna globalne ujęcie funkcji pozwala podzielić je na:
- wychowawcze (kształtowanie pełnej osobowości);
- dydaktyczne (uczyć, jak się uczyć);
- opiekuńcze (stwarzanie warunków);
- edukacyjno-kulturalne (w stosunku do środowiska)[95].

---

[91] Tamże, s. 176.
[92] *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, Warszawa 1996, s. 262.
[93] *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, Warszawa 1994, s. 619.
[94] S. Krawcewicz, *Współczesne problemy zawodu nauczyciela*, Warszawa 1979.
[95] S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964, s. 253.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

K. Appelt i J. Kleczewska za trzy podstawowe funkcje zawodowe nauczyciela przyjęły:

1. Dydaktyczną (polegającą na przekazywaniu wiedzy oraz rozwijaniu i doskonaleniu umiejętności).
2. Wychowawczą (związaną z kształtowaniem umiejętności społecznych, tworzeniem systemu wartości i tożsamości).
3. Opiekuńczą (ściśle powiązaną z troską o zaspokojenie potrzeb biologicznych i psychicznych podopiecznych oraz zapewnieniu im poczucia bezpieczeństwa)[96].

Każda ze wskazanych funkcji ma określone zadania, różne cele oraz sposoby realizacji.

Dokonujące się zmiany w oświacie przypisują nauczycielowi funkcję osoby wspierającej i wspomagającej rozwój dziecka poprzez tworzenie sprzyjających warunków samorealizacji i samodoskonalenia się dzieci, rozbudzanie ich emocji, ciekawości poznawczej i aspiracji oraz wyzwalanie aktywności i twórczości w warunkach bezpiecznych, przyjaznych i dostosowanych do potrzeb rozwojowych[97]. W systemie „nowego wychowania" nauczyciel poszukuje wiedzy wspólnie z wychowankami, pobudza i pomaga im w samodzielnym jej zdobywaniu, a jego zaletą staje się entuzjazm, a nie erudycja[98].

Tak więc funkcją współczesnego nauczyciela staje się działanie prospektywne, przygotowujące młode pokolenie już od najwcześniejszych lat do życia w nowej rzeczywistości społecznej, gdyż od współczesnego człowieka wymaga się umiejętności współżycia i współdziałania, umiejętności interpersonalnych, kulturalnego dyskutowania, negocjacji i kompromisu.

Według J. Szempruch w warunkach ciągłych zmian rzeczywistości edukacyjnej coraz większego znaczenia nabierają funkcje dotyczące:

– przygotowania dzieci i młodzieży do życia w warunkach zmieniającej się cywilizacji i do demokracji;
– kształtowania kapitału społecznego nakierowanego na rozwój sprawstwa, współpracy i refleksji;
– rozwoju aktywności obywatelskiej dzieci – uczniów i osób dorosłych;
– budowania więzi społecznych i wzajemnego zaufania;
– formowania (się) osobowości osób uczących się;
– rozwoju tożsamości podopiecznych, ich samoświadomości jednostkowej, świadomości kontynuacji i pozostawania sobą w zmieniających się warunkach życia, świadomości uczestnictwa w grupach społecznych, koncepcji siebie, a także zdolności do porównań interpersonalnych i grupowych;

---

[96] K. Appelt, J. Kleczewska, *Powinności wychowawcze nauczyciela*, „Edukacja i Dialog" 2001, nr 8, s. 12.

[97] M. Feiner, W. Went, *Nowe zadania nauczyciela*, „Edukacja i Dialog" 1997, nr 9, s. 3–4.

[98] M. Zalewska-Bujak, *Udział nauczycieli w przemianach edukacyjnych przełomu XX i XXI stulecia w Polsce*, Katowice 2000, s. 128.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

– kształtowania wspólnoty kulturowej i uczestnictwa w kulturze;
– uczenia funkcjonowania w środowisku wielokulturowym i współpracy z innymi;
– rozwiązywania spornych kwestii przez negocjacje z uczestnikami życia w danej placówce (szkole);
– wprowadzania w świat wartości;
– przygotowania do kształcenia przez całe życie;
– przygotowania do korzystania z zasobów informacyjnych;
– kształtowania umiejętności rozwiązywania problemów;
– świadczenia doradztwa społecznego i zawodowego[99].

Dla wychowania przedszkolnego jako pierwszego szczebla edukacji A. Klim-Klimaszewska wskazała na następujący system funkcji zawodowych, nadrzędnych dla nauczycieli dzieci najmłodszych, który powiązany jest ze stosowanymi przez nich podstawowymi czynnościami zawodowymi:
– organizowanie samodzielnych doświadczeń dziecka;
– projektowanie zadań dziecka;
– sterowanie ćwiczeniami dziecka;
– inicjowanie i prowadzenie dialogów i opowiadań, stawianie i rozwiązywanie zagadek, objaśnianie i instruowanie, porozumiewanie się z dziećmi i dzieci między sobą, stosowanie założeń kultury żywego słowa;
– prowadzenie pokazu i obserwacji;
– oddziaływanie przykładem osobistym;
– udostępnianie prac z zakresu sztuk plastycznych;
– wykorzystywanie utworów muzycznych[100].

Ze względu na stosowane formy pracy nauczycielom przedszkoli przypisuje się katalog następujących funkcji, mających charakter bardziej ogólny, będący systemem nadrzędnym drugiego stopnia:
– tworzenie sytuacji zabawowych;
– kreowanie innej, dowolnej aktywności dzieci;
– sterowanie czynnościami obsługowymi i samoobsługowymi dzieci;
– planowanie i realizowanie czynności wychowawczo-dydaktycznych;
– kształtowanie stosunku do pracy;
– troskę o relaks i bezpieczny wypoczynek dzieci;
– organizowanie uroczystości;
– prowadzenie kontaktów okolicznościowych.

Klasyfikując funkcje zawodowe nauczycieli przedszkoli ze względu na rodzaj działalności, jakie podejmują dzieci, wyróżnia się cztery ich rodzaje:
1. Zabawowe.
2. Twórczości artystycznej.

---

[99] J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany*, s. 185.
[100] A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika*, s. 117.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

3. Pracy.
4. Nauki[101].

Funkcje zawodowe nauczyciela klasyfikuje się również ze względu na jego umiejętności, wyróżniając przede wszystkim:

– funkcję diagnostyczną, w myśl której istotne jest rozumienie i wczuwanie się w stan wewnętrzny dziecka i jego sytuację, umiejętność odróżniania informacji bieżących o podopiecznym od jego stałej charakterystyki, dostrzeganie różnic między poszczególnymi dziećmi;
– funkcję prognostyczną, obejmującą swym zakresem projektowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej, opiekuńczej i wychowawczej, planowanie zajęć różnego typu, prognozowanie wyników planowania, wybór materiałów i pomocy do zajęć, rytmiczną realizację założeń podstawy programowej, przy zachowaniu niezbędnych proporcji teoretycznych i praktycznych, oraz organizowanie zajęć w taki sposób, aby uwzględniać różnice w zakresie zdolności, umiejętności, zainteresowań itp. między poszczególnymi dziećmi, gdzie niezbędna jest biegłość nauczyciela we właściwym wnioskowaniu dotyczącym możliwości rozwojowych dzieci i przewidywania konsekwencji różnych metod postępowania tak, aby wybrać te optymalne;
– funkcję prewencyjno-korekcyjną, w ramach której nauczyciel przewiduje zachowania dzieci, analizuje i diagnozuje zaistniałe zjawiska i sytuacje dydaktyczno-wychowawcze, skutecznie rozwiązuje zaistniałe problemy poprzez podejmowanie odpowiednich działań oraz umiejętnie konstruuje programy naprawcze;
– funkcję socjotechniczną, obejmującą ogół metod, środków i działań praktycznych, zmierzających do wywołania pożądanych zmian w postawach lub zachowaniach społecznych podopiecznych[102].

Dokonując klasyfikacji funkcji nauczyciela, trzeba podkreślić, że żadna z nich nie jest w pełni wystarczająca, stanowią bowiem jedynie kolejne z elementów całego systemu specyficznych funkcji zawodowych i powiązane są z realizowanymi przez nauczyciela zadaniami i czynnościami przypisywanymi poszczególnym funkcjom.

Głównym celem działalności pedagogicznej nauczyciela przedszkola jest prawidłowe ukształtowanie osobowości dziecka, dlatego też podstawową funkcją zawodową nauczyciela realizującego proces wychowania jest organizowanie życia i działania dzieci[103]. Powinien planować, aranżować i animować wszelkie sytuacje wychowawcze w taki sposób, aby umiejętnie wprowadzać w nie dzieci i tym samym skutecznie wdrażać je do realizacji takich zadań jak poznawanie, kształtowanie wszechstronnych umiejętności oraz ich stosowanie.

---

[101] K. Duraj-Nowakowa, *Stan gotowości zawodowej nauczycielek przedszkoli*, w: *Próby modernizowania edukacji nauczycieli*, red. taż, Kraków 1995, s. 136.

[102] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, red. M. Kwiatowska, Warszawa 1988, s. 135.

[103] A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika*, s. 116.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Każda z wymienionych funkcji obejmuje określone zadania, wyznaczające czynności, których wykonanie prowadzi do realizacji celów w ramach odgrywania roli społecznej[104].

## Zadania nauczyciela

Z funkcji zawodowych wynikają zadania, których zakres i treść określane są przez władze oświatowe w formie przepisów resortowych oraz przez pedagogów przedstawiających własne propozycje. Zadanie rozumieć można jako „to co należy wykonać, osiągnąć: obowiązek, polecenie"[105]. Zadanie bardzo często utożsamiane jest z działaniem o określonej treści realizowanym w ściśle określonych warunkach, z narzędziem wywoływania pożądanych zmian, ze środkiem kierowania uczeniem się uczniów[106].

Zadania nauczyciela należy rozpatrywać przede wszystkim ze względu na pełnione funkcje zawodowe w aspekcie dydaktycznym, opiekuńczym i wychowawczym, które jak już wspomniałam, wiążą się z realizacją przez nauczyciela istotnych zadań placówki, w której jest zatrudniony.

Priorytetowe zadania nauczyciela wskazuje *Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej*[107], wymieniając m.in.:

- przekazywanie wiedzy i doświadczenia;
- pobudzanie aktywności poznawczej i praktycznej, rozwijanie sił twórczych i zdolności innowacyjnych dzieci i młodzieży;
- rozwijanie systemów wartości oraz kształtowanie postaw i charakterów wychowanków;
- rozwijanie zainteresowań, stwarzanie warunków do działalności praktycznej;
- posługiwanie się nowoczesną technologią kształcenia;
- przygotowanie dzieci (uczniów) do aktywności społecznej i zawodowej;
- sprawdzanie i ocenianie osiągnięć wychowanków;
- przygotowanie podopiecznych do uczenia się przez całe życie;
- kierowanie procesami orientacji szkolnej i zawodowej, wspomaganie w formułowaniu planów edukacyjnych, zawodowych i życiowych;
- pomoc w organizacji życia społecznego dzieci (uczniów) i właściwe wykorzystanie czasu wolnego.

Rozumienie obszaru poszczególnych zadań jest ściśle powiązane ze stanem świadomości nauczycieli oraz z ich indywidualnymi cechami osobowościowymi. Ponadto, tak jak i funkcje, zadania ewoluują od transmisji wiedzy i dominacji „urabiania" człowieka w kierunku uczenia samodzielności intelektualnej, oscylując w granicach:

---

[104] J. Szempruch, *Pedeutologia*, s. 95.
[105] *Słownik języka polskiego*, s. 898.
[106] J. Szempruch, *Pedeutologia*, s. 94.
[107] *Edukacja narodowym priorytetem*, Warszawa 1989, s. 245.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

– od przekazu wiedzy do uczenia samodzielności poznawczej i egzystencjalnej;
– od sterowania do inspirowania rozwoju;
– od prostego przekazu do wprowadzania w świat wiedzy;
– od dominacji intelektu do równowagi świata myśli i uczuć w edukacji;
– od alternatywy do dialogu[108].

Zmiany w oświacie skutkują poszukiwaniem takiego modelu nauczyciela, który umiałby doskonale organizować proces kształcenia, realizował na najwyższym poziomie zadania wychowawcze, opiekuńcze i administracyjne, miał umiejętność pracy w zespole, profesjonalnie organizował współpracę z rodzicami oraz instytucjami wspierającymi oświatę. Realizację tych priorytetowych zadań wyznaczają nauczycielowi cele społeczne i relacje międzyludzkie oraz przyjęty system szkolnictwa.

Zdaniem W. Okonia nową jakość zadań nauczyciela należy rozpatrywać w trzech obszarach (płaszczyznach):

1. Psychologicznym, powiązanym z wartością osobistą nauczyciela, jego kompetencjami i stosunkiem do siebie.
2. Socjologicznym, gdzie zadania nauczyciela wiążą się z budowaniem demokracji i przygotowaniem młodych ludzi do budowania społeczeństwa przyszłości.
3. Pedagogicznym, związanym ze stosunkiem nauczyciela do ucznia, procesem nauczania i uczenia się[109].

W zmieniającym się paradygmacie oświaty zadania nauczyciela skupiają się wokół przekazywania uczniom wiedzy, stymulowania ich do samodzielnego uczenia się, kształcenia umiejętności i postaw wychowanków. Powinien on połączyć w spójną całość oddziaływania wychowawcze, dydaktyczne, profilaktyczne, promujące zdrowie, a priorytetowym zadaniem powinno stać się partnerstwo z rodzicami wychowanków, polegające na włączaniu ich w życie placówki. Nie należy pominąć zadań związanych z ciągłym rozwojem zawodowym nauczyciela, z tworzeniem jakościowo nowych trendów i teorii pedagogicznych, sprzyjających postępowi edukacyjnemu.

Przed nauczycielem stoi wiele trudnych zadań, które są koniecznym warunkiem, aby mógł on sprostać wymaganiom współczesnej edukacji młodego pokolenia. Nauczyciel jest osobą odpowiedzialną za planowanie, organizowanie, realizowanie i ewidencję procesu wychowawczo-dydaktycznego, a specyfika jego zadań zmienia się wraz z kolejnymi etapami kształcenia wychowanków.

Zakres zadań nauczyciela przedszkola precyzują obowiązujące akty prawne, w tym statut przedszkola[110], z którego wynika, że nauczyciel:

---

[108] J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany*, s. 177.

[109] W. Okoń, *Nauczyciel czy wychowawca*, w: *Wszystko o wychowaniu*, red. tenże, Warszawa 1999, s. 241.

[110] *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lutego 2007 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół*, Dz.U. 2007, nr 35, poz. 222.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

– współdziała z rodzicami (prawnymi opiekunami) w sprawach wychowania i nauczania dzieci, z uwzględnieniem praw rodziców (prawnych opiekunów) do znajomości zadań wynikających w szczególności z programu wychowania przedszkolnego, realizowanego w danym oddziale i uzyskiwania informacji dotyczących dziecka, jego zachowania i rozwoju;
– planuje i prowadzi pracę wychowawczo-dydaktyczną oraz odpowiada za jej jakość;
– prowadzi obserwacje pedagogiczne, mające na celu poznanie i zabezpieczenie potrzeb rozwojowych dzieci oraz dokumentuje je;
– współpracuje ze specjalistami świadczącymi pomoc psychologiczno-pedagogiczną, opiekę zdrowotną i inną[111].

W pracy z dziećmi nauczyciel ma za zadanie wspomagać różne formy aktywności dzieci, przypisując zabawie jako naturalnej formie działalności dziecka najwyższą rangę, stale monitorować zachowania dziecięce przy zastosowaniu różnych technik obserwacyjnych, indywidualizować oddziaływania pedagogiczne w zależności od potrzeb, możliwości i zainteresowań dzieci, a także – opierając się na rzetelnej diagnozie poziomu rozwoju wychowanków – podejmować indywidualne działania z dziećmi szczególnie uzdolnionymi i tymi ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Zadania nauczyciela przedszkola skupiają się również wokół systematycznego rozwijania własnego warsztatu pracy poprzez poszukiwanie niekonwecjonalnych rozwiązań metodycznych w pracy z dziećmi, rozwoju myślenia twórczego, wyobraźni społecznej, wrażliwości emocjonalnej i tolerancji dla odmienności.

Zakres zadań nauczyciela, jakie stoją przed nim w pracy zawodowej, ilustruje rys. 21.

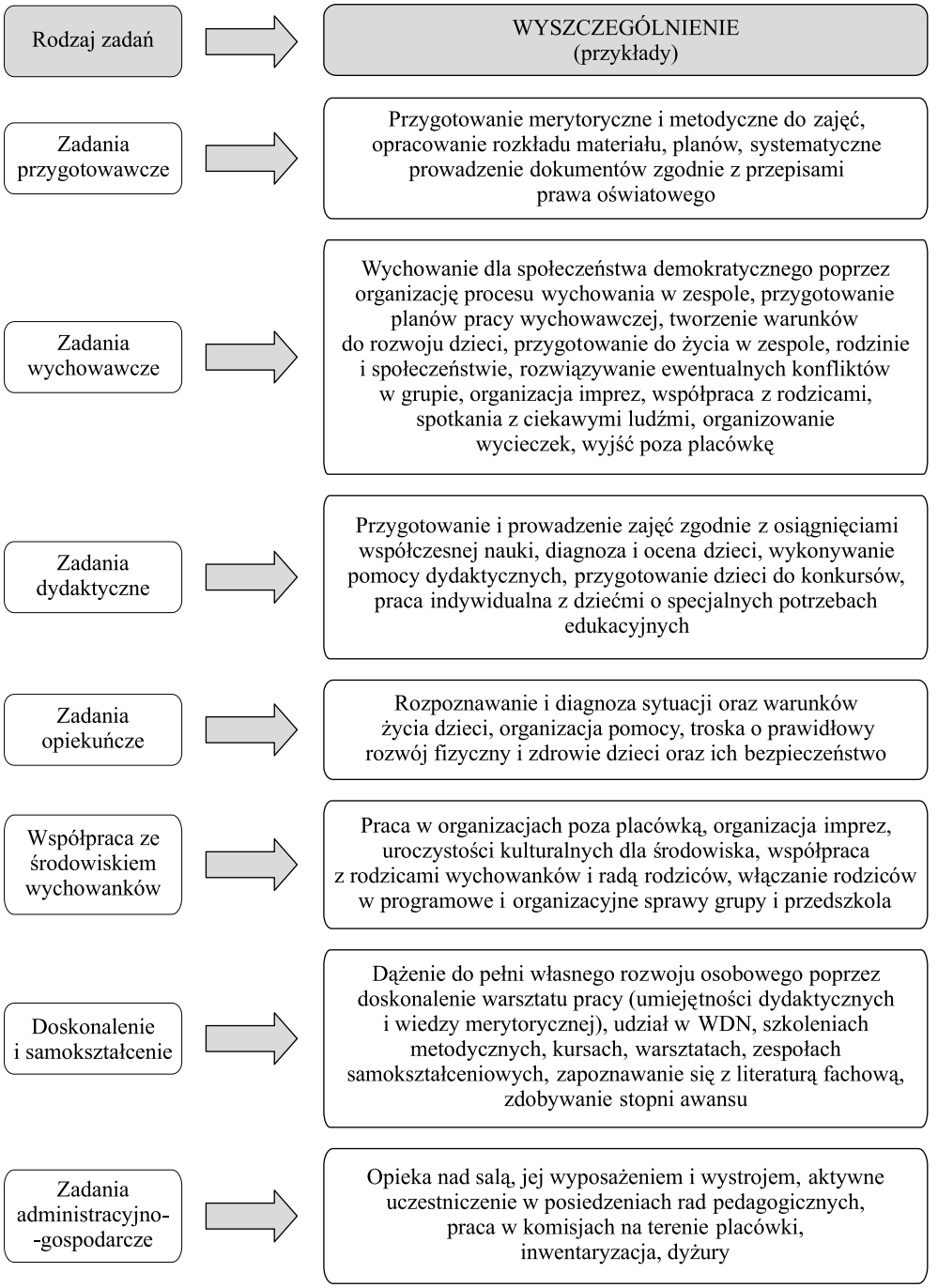
Współczesna rzeczywistość edukacyjna wymaga od nauczyciela ciągłego rozszerzania zakresu zadań koncentrujących się wokół funkcji wychowawczej, opiekuńczej oraz innego jakościowo odczytania funkcji poznawczej. Nauczyciel staje się specjalistą w zakresie wspierania uczniów w krytycznym postrzeganiu rzeczywistości, odkrywaniu, analizowaniu i interpretowaniu pojęć oraz znaczeń. Kształtuje u nich umiejętność refleksyjnego zadawania pytań, samokontroli, podejmowania refleksji nad działaniem i myśleniem oraz planowania przyszłości. Ważne zadania nauczyciela skupiają się wokół wskazywania uczniom możliwości radzenia sobie ze stresem, z sytuacjami trudnymi, z nieoczekiwanymi wydarzeniami i porażkami[112].

Zwiększający się wciąż zakres zadań, jakie stawiane są przed współczesnym nauczycielem, uwarunkowany jest nowymi wymogami stawianymi przed oświatą, wynikającymi z zobowiązań społecznych. Dotyczy to zwłaszcza integracji wychowanków ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i kształcenia coraz bardziej zróżnicowanej populacji dzieci. Nowe zadania nauczyciela koncentrują się nie tylko wokół dbania o jak najlepsze wyniki dzieci w nauce. Praca w nowych warunkach społecznych związana z koniecznością ustosunkowania się do nowych kwestii, ta-

[111] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lutego 2007 roku*, załącznik 1, § 15, pkt 1–2.

[112] J. Szempruch*, Pedeutologia*, s. 99.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436


Rodzaj zadań
WYSZCZEGÓLNIENIE
(przykłady)
Zadania przygotowawcze
Przygotowanie merytoryczne i metodyczne do zajęć, opracowanie rozkładu materiału, planów, systematyczne prowadzenie dokumentów zgodnie z przepisami prawa oświatowego
Zadania wychowawcze
Wychowanie dla społeczeństwa demokratycznego poprzez organizację procesu wychowania w zespole, przygotowanie planów pracy wychowawczej, tworzenie warunków do rozwoju dzieci, przygotowanie do życia w zespole, rodzinie i społeczeństwie, rozwiązywanie ewentualnych konfliktów w grupie, organizacja imprez, współpraca z rodzicami, spotkania z ciekawymi ludźmi, organizowanie wycieczek, wyjść poza placówkę
Zadania dydaktyczne
Przygotowanie i prowadzenie zajęć zgodnie z osiągnięciami współczesnej nauki, diagnoza i ocena dzieci, wykonywanie pomocy dydaktycznych, przygotowanie dzieci do konkursów, praca indywidualna z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych
Zadania opiekuńcze
Rozpoznawanie i diagnoza sytuacji oraz warunków życia dzieci, organizacja pomocy, troska o prawidłowy rozwój fizyczny i zdrowie dzieci oraz ich bezpieczeństwo
Współpraca ze środowiskiem wychowanków
Praca w organizacjach poza placówką, organizacja imprez, uroczystości kulturalnych dla środowiska, współpraca z rodzicami wychowanków i radą rodziców, włączanie rodziców w programowe i organizacyjne sprawy grupy i przedszkola
Doskonalenie i samokształcenie
Dążenie do pełni własnego rozwoju osobowego poprzez doskonalenie warsztatu pracy (umiejętności dydaktycznych i wiedzy merytorycznej), udział w WDN, szkoleniach metodycznych, kursach, warsztatach, zespołach samokształceniowych, zapoznawanie się z literaturą fachową, zdobywanie stopni awansu
Zadania administracyjno--gospodarcze
Opieka nad salą, jej wyposażeniem i wystrojem, aktywne uczestniczenie w posiedzeniach rad pedagogicznych, praca w komisjach na terenie placówki, inwentaryzacja, dyżury

Rys. 21. Klasyfikacja zadań nauczyciela.

Źródło: Dokumentacja Samorządowego Przedszkola nr 24 w Kielcach.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

kich jak integracja uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a ponadto do zróżnicowania społecznego, równości szans dla uczniów niepełnosprawnych i integracji dzieci imigrantów:

> O ile w przeszłości szkoła rozwiązywała te kwestie różnymi sposobami, o tyle obecnie – w związku z przyjęciem w wielu krajach jednego modelu kształcenia lub wspólnej podstawy programowej dla całego obowiązującego cyklu kształcenia – jest obligowana do pełnienia niezbyt jeszcze dobrze jej znanych funkcji społecznych[113].

U podstaw istotnych zmian, które w widoczny sposób poszerzyły zakres zadań nauczycieli, legło kilka różnych czynników, m.in. autonomia placówek oświatowych, poszukiwanie sposobów podnoszenia jakości kształcenia i powierzanie instytucjom oświatowym nowych obowiązków społecznych. Nowe obowiązki wyznaczono również nauczycielom w zdecydowanej większości krajów europejskich[114].

## Rola zawodowa nauczyciela

Sprawne wypełnianie funkcji i zadań nauczyciela wiąże się z właściwym wypełnianiem ról zawodowych. Współcześnie dominuje pogląd, że rola społeczna jest ogniwem łączącym osobowość, kulturę i strukturę społeczną, a więc te dziedziny społeczne, które interesują w takim samym stopniu pedagogów, psychologów, socjologów, antropologów kultury i etnologów[115].

Pojęcie roli społecznej znalazło się w kręgu zainteresowań badawczych wielu socjologów, m.in. R. K. Mertona, który wskazał na normatywny wymiar tego pojęcia. Według niego role społeczne:

- są faktem zastanym, nim ktoś się w nie wcieli;
- są faktem zewnętrznym – osoba sama ich nie tworzy;
- wyznaczają postępowanie człowieka;
- są rezultatem uczenia się;
- są różnie pełnione, zależnie od predyspozycji danej jednostki;
- winny być skoordynowane i nie mogą się wzajemnie wykluczać[116].

W takim ujęciu rola zawodowa zobowiązuje pracowników do zachowania wynikającego z działalności związanej z pozycją zajmowaną w zakładzie pracy i wiążącymi się z tym obowiązkami, choć pojęcie to nie jest jednoznacznie rozumiane, czego dowodzi zainteresowanie tym obszarem wielu polskich i zagranicznych badaczy. Każdą z pełnionych ról zawodowych charakteryzują nakazy, zakazy i ograniczony obszar swobody. Role, podobnie jak statusy społeczne, mają charakter przypisany i osiągany. Obecnie dominuje przekonanie, że rola zawodowa jest ogniwem łączącym wszystkie role, jakie człowiek zajmuje w życiu społecznym. Należy pamiętać,

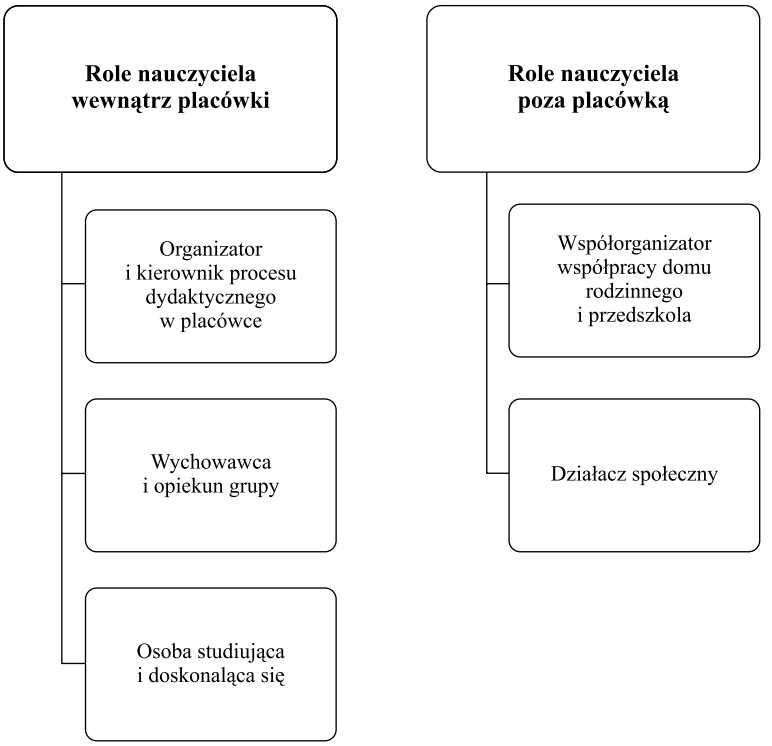
---

[113] Tamże, s. 100.
[114] *Zakres autonomii i odpowiedzialności nauczycieli*.
[115] J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany*, s. 177.
[116] H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, s. 37.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

że każda sfera działalności człowieka w społeczeństwie ulega przemianom, co wiąże się ze zmianami warunków społecznych lub ekonomicznych. Cechą charakterystyczną tych zmian jest ich tempo i zakres geograficzny, określany powszechnie jako globalizacja i rewolucja informatyczna[117].

Oświata i edukacja podlegają podobnym przeobrażeniom. Wpływają na nie warunki, w jakich przebiega uczenie się i nauczanie, rozwój nowych technologii i sposób ich wykorzystania, wzrastające wymogi społeczeństwa i różnego rodzaju oczekiwania, co bezsprzecznie decyduje o pozycji i roli nauczyciela, której nadaje się szeroki wymiar, wyrażający się w przygotowaniu ludzi o wysokich kompetencjach komunikacyjnych do realizowania procesu kształcenia we współczesnej szkole[118]. W literaturze spotyka się wiele klasyfikacji ról nauczyciela. Jedna z nich ujmuje role nauczyciela w placówce i poza nią (rys. 22).


Role nauczyciela wewnątrz placówki
Organizator i kierownik procesu dydaktycznego w placówce
Wychowawca i opiekun grupy
Osoba studiująca i doskonaląca się
Role nauczyciela poza placówką
Współorganizator współpracy domu rodzinnego i przedszkola
Działacz społeczny

Rys. 22. Role nauczyciela

Źródło: J. Kuźma, *Pedeutologia nauką kreującą mądrych, sprawiedliwych i dobrych nauczycieli*, w: *Rozwój zawodowy nauczyciela*, s. 17.

[117] M. Dubis, *Rola nauczyciela w rozwijaniu aspiracji u uczniów*, w: *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni edukacyjnej*, s. 277.

[118] M. Z. Babiarz, *Pedagog jednej czy wielu dróg?*, w: *Europejskie wyzwania w obszarze edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, red. M. Z. Babiarz, D. Kukla, Kielce 2011, s. 271.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Człowiek to odkrywca i twórca rzeczywistości, który poprzez umiejętność spojrzenia w głąb siebie odkrywa własne talenty, zdolności i możliwości. Nauczyciel, poprzez kontakt z wychowankami, również w nich odkrywa zasoby, jakimi dysponują.

Definiując rolę nauczyciela, znawcy przedmiotu wskazują, że jest to system norm i wzorów zachowań społecznie utrwalonych, czyli przypisywanych nauczycielowi przez członków grupy, przyswojonych jednocześnie przez nauczyciela (i lub kandydata na nauczyciela) poprzez uczestnictwo w życiu społecznym i planowe kształcenia[119].

Nauczyciel we współczesnej edukacji odgrywa kilka ról społecznych i z każdą z nich związane są różne oczekiwania społeczne, co może prowadzić do powstawania utrudnień w prawidłowym wykonywaniu zawodu. Warto wskazać na sprzeczności oczekiwań wobec roli zawodowej, wynikające z istnienia kilku różnych nadawców roli: dzieci, rodziców[120], innych nauczycieli, nadzoru pedagogicznego w placówce, władz oświatowych i lokalnych samorządów. Oczekiwania poszczególnych nadawców mogą być odmienne, ponieważ to, czego się spodziewają od nauczyciela rodzice, nie zawsze musi być zgodne z oczekiwaniami nadzoru, a to z kolei nie musi być zgodne z oczekiwaniami dzieci. I tak, dla rodziców dobry nauczyciel to taki, który wiele uwagi poświęca ich dziecku, natomiast nadzór pedagogiczny uzna za dobrego nauczyciela osobę umiejętnie kierującą całą grupą i rozumiejącą potrzeby każdego dziecka. Barierę uniemożliwiającą właściwe pełnienie roli zawodowej może stanowić rozbieżność między wymaganiami wobec roli zawodowej nauczyciela a możliwościami danej osoby. Dzieje się tak w przypadku, gdy nauczycielowi brak dostatecznych umiejętności zawodowych lub ma on niekorzystne cechy charakterologiczne.

W miarę upływu lat wizerunki osobowe nauczyciela i postrzeganie jego roli zmieniały się. Ostatnio, w związku z dokonującymi się przemianami społecznymi, znacząco zmieniła się wizja roli zawodowej nauczyciela[121].

Zdaniem J. Szempruch, na podstawie dotychczasowych badań, a także prowadzonych obserwacji rzeczywistości szkolnej, można stwierdzić, że istnieje duża rozpiętość między zapotrzebowaniem na określony typ nauczyciela w okresie gwałtownej zmiany społecznej a nauczycielem obecnie zatrudnionym w szkolnictwie, prezentującym na ogół tradycyjny sposób działalności wychowawczo-dydaktycznej. Zdaniem wspomnianej autorki nie należy zakładać, że w placówce oświatowej przydatny jest wyłącznie jakiś jeden współczesny typ nauczyciela, niemniej jednak w szybko zmieniającym się społeczeństwie i w warunkach coraz większego otwarcia na przemiany globalne, placówki edukacyjne nie mogą tkwić w przestarzałych schematach organizacyjnych, przy niezmiennych postawach i sposobach pracy nauczycieli[122].

---

[119] E. W. Bielajew, D. N. Szalin, *Pojęcie roli w socjologii*, w: *Elementy mikrosocjologii*, red. J. Szmatka, Kraków 1978, s. 109.

[120] S. Jędrzejewski, *Nauczyciel przedszkola*, w: *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, s. 140.

[121] Por.: K. Rubacha, *Pełnienie roli nauczyciela*; B. Bromberek, *Role społeczne nauczyciela*.

[122] J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany*, s. 179.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Odpowiedzi na pytanie, jaki zatem powinien być współczesny nauczyciel, można upatrywać w konkluzji Z. Kwiecińskiego[123], którego zdaniem nauczyciel jest podmiotem zmiany edukacyjnej, może prowadzić do mądrości rozumienia świata i odpowiedzialności za rozwój innych ludzi, w ramach realizacji zadań przewodnika po nowych dziedzinach wiedzy i oswajania z nimi, uzgadniania kierunku z tymi, których prowadzi, albo w ramach roli tłumacza w złożonej, wielorakiej i wielodyskursywnej kulturze, który objaśnia źródła, sens i potencjalne następstwa występujących zjawisk, tłumaczy innym możliwości wyboru pojawiające się na indywidualnej, niepowtarzalnej drodze rozwoju podmiotowej tożsamości oraz sugeruje sposoby pełnomocnego radzenia sobie w zmaganiach z wielokulturowym światem.

W literaturze pedeutologicznej można spotkać definiowanie nauczyciela jako „odpowiednio przygotowanego specjalistę do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej w instytucjach oświatowych”[124], posiadającego wiedzę i umiejętności, które przekazuje młodemu pokoleniu, budzącego zaufanie i szacunek wśród wielu grup społecznych.

Zdaniem H. Kwiatkowskiej, trudno znaleźć ideał nauczyciela oczekiwanego w społeczeństwie, gdyż często zarzuca się mu oderwanie od realnych sytuacji, jakie związane są z jego pracą, brak rzeczywistych cech, jakimi powinien dysponować, a także ciągłe podkreślanie potrzeby dążenia do jego doskonałości[125].

Rodzaj wzorca pedagoga sformułował S. Wołoszyn, stwierdzając, że:

> [...] wzorzec nauczyciela jest nie tylko użyteczną matrycą do oceny konkretnych nauczycieli oraz planowania kształcenia i doskonalenia kandydatów do tego zawodu, lecz jest również użytecznym narzędziem do samopoznania się nauczyciela, rozpoznania swoich nauczycielskich i profesjonalnych zalet i możliwości[126].

A. Tomaszewska stworzyła katalog cech idealnego nauczyciela, wskazując, że ma on:

- skutecznie nauczać, ale nie stresować;
- wymagać, ale nie narzucać;
- utrzymywać dyscyplinę, ale wyrzec się przymusu;
- być sprawiedliwy;
- w każdym znaleźć coś dobrego;
- z poświęceniem pracować;
- dokształcać się i doskonalić zawodowo;

---

[123] Z. Kwieciński, *Tropy–ślady–trudy*, s. 272–278.

[124] *Leksykon tematyczny PWN Pedagogika*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000, s. 58.

[125] H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, s. 28.

[126] S. Wołoszyn, *Pedagogiczne wędrówki przez wieki i zagadnienia. Studia i szkice*, Toruń 1998, s. 201; K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

– działać na rzecz środowiska lokalnego i robić wszystko bez patrzenia na zegarek, oczekiwania na dodatkowe pieniądze oraz uskarżania się na warunki pracy i wynagrodzenie[127].

Zdaniem J. Szempruch wizerunek współczesnego nauczyciela powinien być rezultatem zastosowania krytycznej, postmodernistycznej teorii społecznej, połączony z orientacją refleksyjną w analizie jego pracy. Wśród cech nauczyciela ery ponowoczesnej powinny się znajdować:
– refleksyjność oparta na umiejętności badania własnej praktyki;
– wiązanie myślenia z kontekstem społecznym, historycznym i wymiarem władzy;
– umożliwianie uczniom aktywnego udziału w tworzeniu własnego obrazu świata;
– umiejętność improwizacji, myślenia w działaniu, reagowania na nieoczekiwane sytuacje;
– kształtowanie kultury aktywności uczniów, dopuszczającej możliwość różnic poglądów i postaw, preferującej dyskusje, otwartość na doświadczenia uczniów, ich sposób myślenia o świecie i sposoby reprezentacji świata;
– umiejętność krytycznej autorefleksji osobistej i społecznej otwartej na dialog z uczniami;
– zaangażowanie w tworzenie demokracji w klasie i w szkole;
– znajomość różnic kulturowych w środowisku, respektowanie praw mniejszości, pluralizm kulturowy;
– nastawienie na działanie przełamujące tendencję do bierności i pasywności myślenia uczniów, związek poznania z działaniem;
– uwzględnianie w procesie kształcenia emocjonalnej strony kontaktów z uczniem, dopuszczanie w dialogach z uczniami emocjonalnych zachowań, np. humoru, współczucia, empatii, oburzenia[128].

Tworząc wzór nauczyciela, szczególnie mającego do czynienia z małym dzieckiem, wielokrotnie podkreślano, że tylko taki nauczyciel sprosta wyzwaniom zmieniającej się rzeczywistości, który ma świadomość tego, że ingerując w rozwój dziecka, dziś decyduje, w dużym stopniu, o dalszej jego przyszłości. Musi więc troszczyć się o podmiotowość podopiecznego i podjąć trud prowadzenia go wieloma różnorodnymi drogami, adekwatnie do jego osobistych zasobów i możliwości, motywów, oczekiwań i życzeń, co przyczyni się do jego rozwoju w wymiarze społecznym, osobowościowym, zdrowotnym oraz intelektualnym[129].

Nowy kształt edukacji i kierunki przemian z nim związane oraz przeobrażenia zachodzące w otaczającej rzeczywistości pozwalają przypuszczać, że długo jeszcze będzie się toczyć dyskusja związana z wizerunkiem współczesnego nauczyciela, na

---

[127] A. Tomaszewska, *Nauczyciel na miarę XXI wieku*, w: *Nauczyciele wobec wyzwań współczesności. Doświadczenia, badania, koncepcje*, red. E. Przygońska, I. Chmielewska, Łódź 2009, s. 178.

[128] J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany*, s. 184.

[129] E. Misiorna, R. Michalak, *Nauczyciel małego dziecka*, „Życie Szkoły" 2005, nr 666, s. 518–522.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

temat jego funkcji, zadań i roli zawodowej, gdyż próby konstrukcji modelu współczesnego nauczyciela są niezwykle skomplikowane.

Ważne jest to, że wśród wielu światowych systemów edukacyjnych nie istnieje taki, który lekceważyłby rolę nauczyciela w procesie edukacji[130]. Mimo dużych różnic między tymi systemami wszystkie zgodnie podkreślają, że efektywne kształcenie i wychowanie jest wynikiem pracy dobrego nauczyciela wychowawcy.

## Kompetencje współczesnego nauczyciela

### Wokół terminologii

Symptomatyczną cechą różnorodnych analiz dotyczących zawodów i profesji jest posługiwanie się terminem kompetencje, ściśle powiązanym z kwalifikacjami niezbędnymi w danym zawodzie. Kompetentną jest osoba uprawniona, upełnomocniona do działania, do wydawania decyzji, mająca określone podstawy, kwalifikacje do wypowiadania sądów i ocen[131].

Pojęcie kompetencji jest stosowane w wielu dyscyplinach naukowych. Posługują się nim przedstawiciele psychologii, filozofii, etnologii, lingwistyki i pedagogiki. Pozwala to na stwierdzenie, że sens kategorii „kompetencja" wydaje się wielowymiarowy. Dlatego też rozumienie kompetencji sytuuje się często w różnych obszarach znaczeniowych, gdzie stanowią one podstawę podmiotowego zaangażowania w świat i traktowane są jako podstawa sprawności działania, zdolność refleksyjnego działania, warunek dystansującego rozumienia lub potencjał działania o charakterze emancypacyjnym[132].

J. Szempruch wymieniła wiele istotnych atrybutów przypisywanych kompetencjom, wskazując, że:

- jest to zawsze kategoria podmiotowa;
- dotyczy konkretnej aktywności człowieka i określa jego predyspozycje do działania w określonym obszarze;
- powtarza się w podobnych sytuacjach;
- ujawniana jest wobec drugiego podmiotu, co pozwala na obserwacje w danym okresie życia jednostki;
- jest nabywana (wyuczana) w konkretnych sytuacjach społecznych, poprzez proces socjalizacji;

---

[130] W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, s. 423.

[131] *Mały słownik języka polskiego*, red. S. Skorupka, H. Auderska, Z. Łempicka, Warszawa 1968, s. 291.

[132] J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany*, s. 187; K. Szorc, *Kompetencje nauczyciela na miarę XXI wieku*, w: *Polski system edukacji po reformie 1999 roku*, red. P. Waśko, M. Wrońska, A. Zduniak, Poznań–Warszawa 2005, s. 361.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

– demonstrowana jest na poziome wyznaczanym przez społeczne standardy;
– zmusza do dokonywania wyborów, podejmowania decyzji, co wiąże się z umiejętnością oceny, wartościowania, ewaluacji, a także z przyjmowaniem odpowiedzialności za decyzje i ich skutki;
– tworzy strukturę poznawczą, której znaczącymi składnikami są wiedza, umiejętności i postawy, co pozwala na operacjonalizację i precyzyjne wyrażenie dyspozycji osoby;
– charakteryzuje się dynamiką, podlega reorganizacji i transferowaniu na nowe dziedziny aktywności, dzięki ustawicznemu doskonaleniu i aktualizowaniu już podjętych czynności zawodowych[133].

W odniesieniu do nauczyciela termin „kompetencja" używany jest najczęściej w kontekście jego kształcenia, dokształcania i doskonalenia zawodowego. Dąży się do rozpoznawania, a także wyjaśniania motywów i sposobów rozwijania określonych kompetencji, jakie niezbędne są nauczycielowi, aby mógł skutecznie realizować zadania zawodowe, jakie stawia przed nim współczesna edukacja.

W literaturze pedeutologicznej można dostrzec liczne propozycje klasyfikowania nauczycielskich kompetencji. Ich rodzaje warunkują zazwyczaj przyjęte założenia teoretyczne, rozumienie podstawowych zadań edukacyjnych oraz postrzegania roli nauczyciela w przygotowaniu wychowanków gotowych do sprostania wymaganiom, jakie stawia współczesna rzeczywistość.

Zdaniem E. Goźlińskiej i F. Szlosek[134] w zawodzie nauczyciela kompetencje rozumiane są jako struktura poznawcza złożona z umiejętności, wiedzy, dyspozycji i postaw niezbędnych dla skutecznej realizacji zadań wynikających z określonej koncepcji edukacyjnej.

Według I. Oksińskiej kompetencje to pewna struktura, na którą składają się takie elementy jak wartości, wiedza i umiejętność interpretacji świata[135].

Złożona rzeczywistość edukacyjna stawia przed nauczycielami zadania związane z ciągłym podnoszeniem kompetencji, które korzystnie wpłyną na ich profesjonalizm w wykonywaniu zawodu. Nie jest to zjawisko nowe, gdyż ten wymóg dotyczył profesji nauczycielskiej od bardzo dawna[136].

Pedeutolodzy przedstawiający istotę zawodu nauczycielskiego[137], jego specyficzne właściwości i zadania opierają na różnych przesłankach. Stosują odmienne kryteria podziału, czego wynikiem jest wyodrębnienie zróżnicowanych grup i zespo-

---

[133] J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany*, s. 187–188.

[134] E. Goźlińska, F. Szlosek, *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Radom 1997, s. 52.

[135] I. Oksińska, *O refleksji pedagogicznej i kompetencjach nauczyciela*, „Wychowanie w Przedszkolu" 1998, nr 6, s. 424–426.

[136] E. Kozioł, E. Kobyłecka*, Kompetencje nauczyciela. Stan, potrzeby i kierunki zmian*, Zielona Góra 2002, s. 113.

[137] Za polskiego prekursora określania kwalifikacji pedagogicznych w kategoriach kompetencji uważany jest powszechnie T. Lewowicki, który zaproponował tworzenie „modeli" kompetencji zawodowych nauczycieli; T. Lewowicki, *Dylematy aksjologii i teleologii społecznej (i edukacyj-*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

łów kompetencji nauczycielskich. Wszyscy jednak zgadzają się ze stwierdzeniem, że kluczowe kompetencje nauczyciela stanowią główny warunek jakości edukacji, a współczesny nauczyciel musi umieć sobie radzić z różnymi sytuacjami edukacyjnymi i wychowawczymi, w tym także nietypowymi, których doświadcza wychowanek oraz jego rodzina.

Kształt kompetencji nauczycielskich musi obejmować wiele komponentów, które umożliwią mu radzenie sobie w różnych sytuacjach. Muszą być one dobrze opanowane i poznane, gdyż to od nauczyciela zależy kształtowanie kompetencji innych ludzi – w tym także dzieci najmłodszych[138].

Podział kompetencji nauczycielskich wskazuje najczęściej ich trzy podstawowe grupy:

1. *Kompetencje merytoryczne* – związane z zagadnieniami nauczanego przedmiotu.
2. *Kompetencje dydaktyczno-metodyczne* – odnoszące się do warsztatu nauczyciela i ucznia, technik oraz metod nauczania i uczenia się.
3. *Kompetencje wychowawcze* – dotyczące wpływu w zakresie nawiązywania kontaktów, komunikacji, rozwiązywania problemów[139].

Według M. Czerepaniak-Walczak kompetencje to rodzaj szczególnych umiejętności polegających na demonstrowaniu zachowania się i przyjmowania odpowiedzialności za wyznaczone społecznie standardy. Daje to podstawę do przyjęcia podziału kompetencji na:

– kompetencje w warstwie pracy z dziećmi i młodzieżą;
– kompetencje w warstwie pracy z innymi podmiotami szkoły;
– kompetencje w warstwie pracy nad sobą[140].

Również w trzech aspektach kompetencje nauczycielskie rozpatrywała S. Guz, ujmując je w następujących aspektach:

1. *Emocjonalnym* – odnoszącym się do poczucia panowania nad otoczeniem, wpływu na to, co się dzieje w grupie (klasie), otwarcia na nowe sytuacje, poczucia ufności i wiary w siebie, satysfakcji z podejmowanych działań oraz bezwarunkowej akceptacji dzieci i tworzenia klimatu, w którym dziecko czuje się bezpieczne i chętnie podejmuje proponowane przez nauczyciela zadania.
2. *Poznawczym* – obejmującym umiejętność obserwowania działań własnych i podopiecznych, wiedzę o sobie samym (umiejętnościach i brakach), teoretyczną wiedzę o dziecku z zakresu psychologii i pedagogiki, sprawność jej zastosowania do konkretnego dziecka i jego specyficznych cech. W aspekcie tym autorka wskazała także wiedzę o środkach i metodach pracy nauczyciela, pozwalającą właściwie zaplanować zajęcia oraz dobrać odpowiednie pomoce i materiały dydaktyczne.

---

*nej) a kompetencje zawodowe nauczycieli*, w: *Nowe koncepcje pedagogiczno-psychologicznego kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych*, red. M. Ochmański, Lublin 1993, s. 17–18.

[138] M. Z. Babiarz, *Pedagog jednej czy wielu dróg?*, s. 276.

[139] M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć jeszcze lepiej, czyli szkoła pełna ludzi*, Poznań 2001, s. 175.

[140] M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997, s. 87–88.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

3. *Działaniowym* – ujawniającym się w komunikacji werbalnej i niewerbalnej w kontaktach z dziećmi i innymi uczestnikami procesu edukacji[141].

Inną klasyfikację kompetencji nauczycielskich przyjął S. Dylak, określając je jako:

– *kompetencje bazowe* – umożliwiające nauczycielowi porozumiewanie się z dziećmi i pracownikami (stanowiące odpowiedni poziom rozwoju moralno-społecznego i intelektualnego);
– *kompetencje konieczne* – nabywane w toku przygotowania do zawodu, w tym interpretacyjne, autokreacyjne i realizacyjne,
– *kompetencje pożądane* – umożliwiające rozbudzanie, kierunkowanie i zachęcanie do rozwoju, opierając się na mocnych stronach osobowości i zainteresowania[142].

Odmienne stanowisko zajął R. Kwaśnica, wydzielając dwie główne grupy kompetencji nauczycielskich:

1. *Praktyczno-moralne* – w obszarze których umiejscowił kompetencje interpretacyjne, moralne oraz komunikacyjne.
2. *Techniczne* – do których zaliczył kompetencje postulacyjne, metodyczne i realizacyjne[143].

Dużo bardziej szczegółowy podział kompetencji nauczycielskich przedstawił W. Strykowski, dzieląc je na:

– kompetencje merytoryczne (rzeczowe);
– psychologiczno-pedagogiczne;
– dydaktyczno-metodyczne;
– diagnostyczne;
– kompetencje w zakresie planowania i projektowania;
– komunikacyjne;
– medialne i techniczne;
– kompetencje związane z kontrolą i oceną uczniów;
– dotyczące jakościowego pomiaru pracy placówki edukacyjnej;
– związane z projektowaniem i oceną programów i podręczników szkolnych;
– kompetencje odnoszące się do własnego rozwoju zawodowego nauczyciela[144].

Podobną szczegółową klasyfikację przedstawił E. Piotrowski, uznając kompetencje za niezbędną przesłankę do twórczego wypełniania roli nauczyciela. Według niego istotne dla uprawiania zawodu nauczyciela jest posiadanie kompetencji w zakresie autokreacji i kreatywności, komunikacji, współdziałania, a także kompetencji informatycznych, moralnych, badawczych i ewaluacyjnych[145].

---

[141] S. Guz, *Edukacja przedszkolna*, s. 92–93.

[142] S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995, s. 37.

[143] R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: *Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 301–302.

[144] W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003, s. 25–31.

[145] E. Piotrowski, *Kompetencje nauczyciela jako warunek adaptacji do pełnienia ról zawodo-*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

K. Denek wyróżnił szeroki wachlarz kompetencji nauczycielskich, wskazując m.in. kompetencje dydaktyczno-wychowawcze, obejmujące wiedzę ogólną oraz doradztwo zawodowe, kompetencje psychologiczne, poznawcze, badawcze, metodologiczne, filozoficzne, twórcze, artystyczne, innowacyjne, etyczne, estetyczne, komunikacyjne, interpersonalne, rodzinne, ekologiczne, religioznawcze, organizacyjne, ekonomiczne, społeczno-obywatelskie, europejskie, medialne, informatyczne i techniczne, krajoznawczo-turystyczne i samokształceniowe[146].

Kompetencje profesjonalne nauczycieli edukacji elementarnej stały się przedmiotem zainteresowań P. Kowolika, który przyjmując szeroką płaszczyznę odniesień elementarnych i praktycznych, wyróżnił:
- kompetencje naukowo-specjalistyczne, dotyczące wiedzy merytorycznej z zakresu edukacji zintegrowanej;
- naukowo-pedagogiczne, związane z profesjonalnym działaniem nauczyciela w procesie nauczania;
- kompetencje interpretacyjne ważne w nadawaniu znaczeń otoczeniu społeczno-przyrodniczemu;
- kompetencje interakcyjne, determinujące jakość podejmowanych interakcji;
- kompetencje realizacyjne, związane z umiejętnym doborem środków i tworzeniem warunków sprzyjających realizacji celów;
- kompetencje opiekuńcze, skoncentrowane na zaspokojeniu niezbędnych potrzeb dzieci;
- kompetencje facylitatorskie, związane z umiejętnością stymulowania procesów rozwojowych dzieci;
- kompetencje negocjacyjne, istotne w kontaktach z dziećmi, rodzicami i innymi osobami[147].

Tak więc lista kompetencji pożądanych w zawodzie nauczyciela jest bardzo obszerna, a zarazem złożona. Z przedstawionych klasyfikacji wynika, że kompetencje nauczyciela są funkcją interakcji wiedzy, zachowań i emocji. Cechuje je zmienność, związek z zadaniami oraz mierzalność.

Przedstawiony w następnych podrozdziałach podział kompetencji został przyjęty za J. Szempruch, choć lista ich podziału ma zawsze charakter otwarty.

## Kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne

Istotne dla funkcjonowania współczesnego nauczyciela są kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne, wyrażające się posiadaniem wiedzy o komunikacji interpersonalnej i umiejętności wykorzystania jej dla celów edukacyjnych, rozumieniem

---

*wych*, w: *Adaptacja zawodowa nauczyciela*, red. J. Szempruch, M. Blachnik-Gęsiarz, Częstochowa 2009, s. 101.

[146] K. Denek, *Nauczyciel – jego tożsamość, role i kompetencje*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne" 2011, nr 3, s. 9–10.

[147] P. Kowolik, *Kompetencje humanistyczne nauczycieli klas I–III w nowym wymiarze edukacji*, w: *Edukacja jutra*, red. K. Denek, T. M. Zimny, Częstochowa 2000, s. 230–233.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

i definiowaniem różnorodnych sytuacji edukacyjnych, a także skutecznością zachowań komunikacyjnych, zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych[148].

W literaturze pedagogicznej występują różnorodne definicje komunikowania się. T. Rzepa przez to pojęcie rozumie „dowolny kontakt pomiędzy osobami, w którym percepcja implikuje świadome lub nieświadome przekazywanie myśli i porozumiewanie się"[149]. Jego zdaniem termin komunikowanie się to bardzo szerokie pojęcie, dotyczące świadomego lub nieświadomego przekazywania myśli.

W. Głogowski[150] zdefiniował komunikację jako „proces przekazywania i odbierania informacji między dwiema osobami lub pomiędzy małą grupą osób, wywołujący określone skutki i rodzaje sprzężeń zwrotnych". W myśl tej definicji cechą komunikowania się jest dwukierunkowość relacji między nadawcą a odbiorcą, ich wzajemna zamiana ról, a także styczność fizyczna. Komunikowanie się ma więc charakter bezpośredni, a jego celem jest nie tylko przekaz informacji, lecz także budowanie porozumienia współdziałania i wspólnoty.

Wiele współczesnych koncepcji edukacyjnych eksponuje walory terapeutyczne komunikacji niewerbalnej nauczyciela, np. gestu lub mimiki, które stają się dla odbiorcy sygnałem życzliwości i sympatii. Dzięki umiejętności selektywnego odbierania sygnałów oraz ich odkodowania potrafi również odczytać niewerbalne komunikaty dzieci (uczniów). Ponadto komunikacja to umiejętność uważnego patrzenia i słuchania oraz modyfikowania własnego stylu kierowania tym procesem.

Komunikowanie rozumiane jest zwykle jako wymiana komunikatów między uczestnikami rozmowy, służąca konkretnemu celowi. Istotna więc wydaje się znajomość czynników wpływających na formę i treść komunikatu, którymi są:

- temat oraz „obszar" wypowiedzi;
- miejsce, w którym odbywają się zajęcia, spotkania;
- jednostki wchodzące w skład procesu komunikacji;
- liniowe uporządkowanie wypowiedzi, zdeterminowane zamierzonymi do osiągnięcia celami[151].

Umiejętności interpretacyjno-komunikacyjne odgrywają niezaprzeczalną rolę w relacjach nauczyciela z wychowankami, ich rodzicami i pozostałymi osobami zatrudnionymi na terenie placówki i poza nią[152]. Umiejętności te znacząco rzutują na realizację edukacyjnych celów, pozwalając zrozumieć ucznia, siebie i sens wzajemnych relacji. Działanie nauczyciela jest więc w swej istocie komunikacyjne, co doskonale ilustruje następujący cytat:

---

[148] J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany*, s. 191.

[149] T. Rzepa, *Komunikacja w rozumieniu psychologicznym*, w: *Akty semiotyczne, ich wytwory i mechanizmy. Znak–Język–Rzeczywistość*, red. I. Kurcz, J. Bobryk, Warszawa 1992, s. 99.

[150] W. Głogowski, *Komunikowanie interpersonalne. Hansa Comunication*, Warszawa 1994, s. 15.

[151] E. Jaskuła, E. Wawrzyniak, *Kompetencje komunikacyjne nauczyciela*, www.profesor.pl (4.07.2012).

[152] M. Czerw, D. Kukla, *Kompetentny nauczyciel (pedagogiki wczesnoszkolnej) w kontekście wyzwań współczesnego świata*, w: *Europejskie wyzwania*, s. 308.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

> Jeśli ty i ja potrafimy sobie nawzajem powiedzieć, kim jesteśmy, to znaczy, co myślimy, sądzimy, czujemy, cenimy, kochamy, szanujemy i poważamy, czego nienawidzimy, obawiamy się, pragniemy, na co liczymy, w co wierzymy i w co jesteśmy zaangażowani, to wtedy i tylko wtedy każdy z nas będzie mógł być tym, kim jest naprawdę, mówić, co naprawdę myśli, wyrazić, co naprawdę czuje, ukazać, co naprawdę kocha. Autentyczność mojej osoby polega w rzeczywistości na tym, by moja zewnętrzna postać odzwierciedlała moje wnętrze. Oznacza to, że mogę być uczciwy w komunikowaniu mojej osoby innym ludziom. Jeśli mi nie pomożesz, nie będę mógł się rozwinąć, nie będę mógł być szczęśliwy, w istocie nie będę mógł naprawdę żyć[153].

Komunikacja pozwala zaspokoić potrzebę „doświadczania drugiego człowieka i świata", dzielić się wiedzą, doświadczeniem, spostrzeżeniami, stanowi warunek współdecydowania i współdziałania. Uczestnicy procesu komunikacji wnoszą do niego swoją osobowość i emocje, które z treścią komunikatu tworzą spójną całość.

Ważną cechą w komunikacji jest partnerstwo. Należy jednak pamiętać, że w rzeczywistości przedszkolnej (szkolnej) to nauczyciel jest osobą centralną w procesie porozumiewania się, kontrolując jego przebieg. Decyduje także o jakości wypowiedzi podopiecznych, wyznacza ich treść, określa długość i adekwatność tych komunikatów[154]. Życzliwość, wyrozumiałość, sprawiedliwość, opanowanie, pozytywny humor w komunikowaniu się stanowią podstawę więzi nauczyciela z dziećmi.

Pełna komunikacja nauczyciela z uczniami jest warunkiem koniecznym do prawidłowego i sprawnego funkcjonowania społeczności klasowej. Biorąc pod uwagę fakt, że nauczyciel jest przewodnikiem dzieci, powinien on być mistrzem komunikacji, odznaczać się perfekcyjną umiejętnością mówienia, empatycznego, aktywnego słuchania, posługiwać się „językiem ciała" w taki sposób, aby uczynić zajęcia w klasie szkolnej miejscem pełnego rozwoju ucznia.

Kompetencje komunikacyjne są niezbędne nauczycielowi w kontaktach z rodzicami, którzy czasami nie są najłatwiejszą grupą konwersacyjną. Bywają wśród nich osoby roszczeniowe, aspołeczne, nieprzyjmujące sprzeciwu.

Nauczyciel powinien zawsze być przygotowany na rozmowę z każdym rodzicem, nawet w najbardziej nieoczekiwanej dla niego sytuacji. Ważne jest, aby umiał świadomie tworzyć płaszczyznę porozumienia, kompetencje komunikacyjne bowiem to również umiejętność pracy w zespole, współdziałania i wymiany doświadczeń, zdolność do szczerych i otwartych wypowiedzi oraz umiejętności argumentowania i uzasadniania podejmowanych działań. Przyjazny, wzajemny kontakt daje szansę na wzajemną szczerość i szukanie wspólnych rozwiązań, sprawia również, że trudniej zachowywać się wobec siebie agresywnie[155].

---

[153] J. Powell, *Dlaczego boję się kochać*, Warszawa 1993, s. 10.

[154] M. Nowicka, *Doskonalenie umiejętności komunikacyjnych nauczyciela. Historia jednego warsztatu*, w: *Wokół pytań o współczesnego nauczyciela*, red. L. Hurło, Warszawa 2001, s. 19–20.

[155] A. Tomaszewska, *Nauczyciel na miarę XXI wieku*, s. 182.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Kompetencje komunikacyjne nauczyciela dotyczą również znajomości języków obcych, coraz częściej bowiem znajduje uznanie koncepcja tzw. europejskich kompetencji językowych, w ramach których przewiduje się, że kompetentny nauczyciel powinien władać więcej niż jednym językiem obcym, przez jakiś czas przebywać w innym kraju i mieć umiejętność prowadzenia zajęć przedmiotowych w języku obcym[156].

Nieznajomość języka obcego stanowi istotną barierę w korzystaniu z literatury obcojęzycznej, stanowi przeszkodę w nawiązywaniu kontaktów ze specjalistami pochodzącymi z innych państw i uniemożliwia „codzienne porozumiewanie się" z cudzoziemcami, których dzieci coraz częściej stają się wychowankami polskich placówek oświatowych.

Na kompetencje komunikacyjne ma wpływ osobowość nauczyciela. Ważne, aby odznaczał się wysoką kulturą osobistą, był naturalny, miły i sympatyczny, budził zaufanie, był elokwentny, cierpliwy, otwarty, dociekliwy i bezpośredni w kontaktach, konsekwentny, tolerancyjny, empatyczny, potrafił w sposób ekspresyjny przekazywać informacje (z jednoczesnym panowaniem nad głosem, ciałem i ruchami), był opiekuńczy i miał poczucie humoru.

W komunikacji z dzieckiem nauczyciel powinien występować w roli informującego, udzielającego odpowiedzi, akceptującego, oponującego, proponującego. Tak więc nauczyciel nie naucza, lecz organizuje warunki stymulujące proces spontanicznej aktywności poznawczej i eksploracyjnej dziecka[157]. Wczesną edukacją dzieci powinny zatem zajmować się osoby o wysokim poziomie kompetencji komunikacyjnych w zakresie mówienia, posługiwania się „językiem ciała" oraz słuchania.

Umiejętność słuchania jest niezwykle istotną kompetencją nauczyciela. Stanowi ona klucz do efektywnej komunikacji. Nie ma bowiem rozmowy bez aktywnego słuchania. Dziecko lgnie do nauczyciela słuchającego go, a ucieka od nauczyciela *tylko* go „słuchającego"[158]. Preferuje też nauczyciela werbalizującego, czyli wyrażającego własnymi słowami to, co zrozumiał z wypowiedzi ucznia.

Posługując się „językiem ciała", nauczyciel powinien znać właściwe jego elementy oraz sposoby ich wykorzystywania. Bardzo ważne jest, aby:

- używał gestów otwartości i szczerości, m.in. trzymanie obu dłoni w sposób eksponujący ich wewnętrzną stronę, dzięki czemu jawi się w oczach ucznia jako człowiek bezpośredni i autentyczny, okazujący szczere emocje i pozytywne nastawienie;
- utrzymywał z uczniem kontakt wzrokowy i dotykowy;
- zachowywał odpowiedni dystans przestrzenny, aby uczeń mógł czuć się swobodnie;

---

[156] M. Czerw, D. Kukla, *Kompetentny nauczyciel*, s. 312.

[157] R. Więckowski, *Udział nauczyciela w stymulowaniu rozwoju dziecka*, „Życie Szkoły" 2001, nr 9, s. 43.

[158] M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*, Kraków 2005, s. 97.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

– przyjmował postawę wyrażającą pewność siebie i asertywność, która charakteryzuje się staniem mocno na obu stopach, równomiernym rozłożeniem ciężaru ciała, wyprostowanymi plecami; nauczyciel pewny siebie ma charyzmę i przyciąga uczniów;
– wykonywał spokojne ruchy rąk;
– przywiązywał wagę do swego ubioru; uczniowie chętniej uczestniczą w zajęciach z dobrze ubranym nauczycielem, obdarzają go większym zaufaniem.

Stałe rozwijanie przez nauczyciela własnych kompetencji komunikacyjnych w obrębie sposobu konstruowania wypowiedzi, etyki mowy i zasad organizacji kontaktu interpersonalnego jest konieczne i niezbędne w jego pracy z wychowankami. Jest to także niezbędne w sytuacji otwarcia społeczeństwa na inne kultury oraz w czasach szybkiej wymiany i przyrostu informacji, w których nauczyciel:

> [...] powinien posiadać kompetencje komunikacyjne jednocześnie w czterech wymiarach: komunikacji międzykulturowej, komunikacji wewnątrzkulturowej (między grupami i systemami wartości), komunikacji interpersonalnej (między grupami zadaniowymi i towarzyskimi, w dialogu między partnerami), i komunikacji intrapersonalnej (między wzorami tożsamości)[159].

## Kompetencje kreatywno-krytyczne

Istotną grupę kompetencji nauczyciela stanowią kompetencje kreatywno-krytyczne, wyrażające się oryginalnością, innowacyjnością i niestandardowością działań nauczyciela, stanowiąc jednocześnie podstawę skutecznych działań pedagogicznych. Za zasadniczą cechę osobowości nauczyciela kreatywnego uznaje się samodzielność, która ujawnia się w myśleniu i działaniu praktycznym, a także w poszukiwaniu, tworzeniu, realizowaniu nowych pomysłów i rozwiązań w różnorodnych formach działalności.

Nauczyciel kreatywny działa niestandardowo, stale poszukując najlepszej i najskuteczniejszej drogi do dziecka (ucznia), preferuje działania na rzecz stymulowania uczniów, ma umiejętność wyzwalania kreatywnych zachowań podopiecznych, wykorzystuje różnorodne techniki twórczego rozwiązywania problemów, tworzy warunki do samodzielnego konstruowania wiedzy przez uczniów i zachęca ich do praktycznego jej wykorzystania[160].

J. Szempruch za kreatywno-krytyczne uznała umiejętności tworzenia i przekształcania własnego warsztatu pracy, planowania i realizacji indywidualnej koncepcji doskonalenia i samokształcenia zawodowego, a także tworzenie własnej wiedzy zawodowej poprzez badanie i refleksję nad własną praktyką[161].

---

[159] Z. Kwieciński, *Tropy–ślady–próby*, s. 279.

[160] E. Piotrowski, *Rola nauczyciela w pracy z uczniem zdolnym*, w: *Rozwój zawodowy nauczyciela*, s. 284–285.

[161] J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany*, s. 194.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Według M. Kamińskiej-Juckiewicz kompetencje kreatywne przejawiają się w samodzielnym poszukiwaniu lub inicjowaniu nowych, oryginalnych rozwiązań oraz w podejmowaniu ryzyka wdrażania projektów nigdzie dotychczas niestosowanych[162].

B. Grzeszkiewicz w odniesieniu do nauczyciela kreatywnego podkreśliła znaczenie elastycznego myślenia, systematycznego wzbogacania wiedzy merytorycznej i podnoszenia kwalifikacji oraz uwzględniania ciągle zmieniających się sytuacji[163].

Trzeba jednak pamiętać, że kreatywna praca nauczyciela musi być bezwzględnie powiązana z pedagogiczną refleksją, istotnym elementem warsztatu pracy nauczyciela. Dlatego też wielu pedagogów wiąże kompetencje kreatywne z krytycznymi, mającymi charakter relacyjny i relatywny.

Relacyjność odnosi się do opisu, analizy i oceny kompetencji w kontekście możliwości zaspokojenia dzięki nim potrzeb wynikających z relacji między obecną zdolnością ludzkiego umysłu a wymaganiami stawianymi człowiekowi przez zmieniający się świat. W ich wyniku powstaje i utrwala się nowa wiedza i systemy pojęciowe, kształtuje sprawność oceny, wzrasta motywacja i zdolności metapoznawcze, dzięki którym nauczyciel staje się jednostką działającą twórczo oraz myślącą krytycznie i refleksyjnie.

Relatywność wobec świata zewnętrznego dowodzi, że na poziom i formy kompetencji wpływają czynniki kulturowe i technologiczne (np. globalizacja gospodarki i kultury)[164].

Kompetencje krytyczne nauczyciela ułatwiają kształtowanie krytycznego myślenia u dzieci (uczniów) i rozwijania ich cech indywidualnych, co jest niezwykle ważną potrzebą człowieka epoki cyfrowej. Jednostka myśląca krytycznie potrafi analitycznie (krytycznie i z dystansem) rozważyć problem lub sytuację, samodzielnie podejmować decyzje, nie sugerując się opiniami ani radami innych.

Nauczyciel powinien rozwijać zarówno u siebie, jak i u swoich podopiecznych krytyczne myślenie, posiąść umiejętność prezentowania siebie, własnej wiedzy i umiejętności, aby tego samego nauczyć uczniów. Jego zadaniem jest również kierowanie myślenia własnego i podopiecznych ku przyszłości, innowacjom i możliwościom, co gwarantuje osiągnięcie w przyszłości sukcesów. Jest to możliwe dzięki wykorzystywaniu strategii i technik stymulujących i wymagających myślenia, stosowaniu intelektualnego treningu, odejściu od wymagania zapamiętywania dużego zasobu wiedzy podręcznikowej na rzecz samodzielnego poszukiwania, kreatywnego przetwarzania, gromadzenia i wykorzystywania informacji.

---

[162] M. Kamińska-Juckiewicz, *Postawy i zachowania nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Płock 2002, s. 89.

[163] B. Grzeszkiewicz, *Nauczyciel wychowania przedszkolnego w perspektywie jutra*, w: *Nauczyciel jutra*, red. E. Perzycka, Toruń 2006, s. 190.

[164] A. Bargielska, *Klasa szkolna jako laboratorium kształtowania kompetencji krytycznych uczniów*, w: *Nauczyciel. Znaczenia i dylematy profesji*, red. H. Kwiatkowska, „Studia Pedagogiczne" Radom 2010, t. 63, s. 58; J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany*, s. 194–195.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Priorytetowe w pracy nauczyciela winno stać się kształcenie myślenia logicznego, krytycznego, alternatywnego, analitycznego i innowacyjnego, zarówno u siebie, jak i swoich podopiecznych.

Kompetencje kreatywnego i krytycznego nauczyciela powinny wykraczać poza wiedzę i umiejętności zdobyte w procesie standardowego doświadczenia zawodowego. Wymagają ciągłego doskonalenia, uzupełniania i weryfikowania, wyzwalają zapał poznawczy.

W odniesieniu do praktyki przedszkolnej, nauczyciel kreatywnie kompetentny doświadcza i przeżywa rzeczywistość, pozwalając to samo czynić dziecku. Konstruuje własne programy autorskie, modyfikuje już istniejące, zawsze ma pomysły na realizację nowych projektów edukacyjnych, aktywizujących dzieci i szeroko pojęte środowisko. Czyni *twórczy zamęt*, pozytywnie wpływając na postawy pozostałych nauczycieli i pracowników przedszkola, motywując ich tym samym do aktywności i chęci działania[165].

## Kompetencje współdziałania

Kompetencje współdziałania nauczyciela manifestują się skutecznością zachowań prospołecznych i sprawnością działań integracyjnych, a ich istota polega na zdolności do współpracy, na tworzeniu konstruktywnych układów, w ramach których swoje potrzeby są traktowane i harmonizowane na równi z potrzebami innych osób, będących członkami danej grupy. Obejmują one:

- wiedzę o prawidłowościach współdziałania i rozwoju społecznym uczniów oraz umiejętności jej odpowiedniego wykorzystania do tworzenia z grupy wychowanków środowiska wychowawczego;
- rozumienie związków zachodzących między własnym stylem interakcyjnym a procesami społecznymi w grupie uczniowskiej;
- umiejętności modyfikowania własnego stylu kierowania grupą wychowanków w zależności od stopnia ich rozwoju i dojrzałości społeczno-moralnej;
- umiejętności rozwiązywania sytuacji konfliktowych przez negocjowanie i kompromis oraz kształcenia tej umiejętności u wychowanków;
- rozumienie potrzeby współpracy z pozaszkolnymi uczestnikami procesu edukacyjnego i umiejętności współdziałania na rzecz tworzenia warunków do uczenia się we współpracy i współodpowiedzialności za jego efekt[166].

Kompetencje współdziałania są udziałem pedagogów rozumiejących związki między postawą zawodową, własną charakterystyką, osobowościową, preferowanym przez siebie stylem interakcyjnym i procesami społecznymi w placówce[167]. Wymaga to z jednej strony zwiększonej samodzielności, z drugiej zaś – odpowie-

---

[165] A. Szlendak, *Kreatywność*, „Bliżej Przedszkola" 2010, nr 2.101, s. 77.

[166] J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany*, s. 195.

[167] M. Sikorski, *Rozważania o kwalifikacjach pedagogicznych nauczyciela*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej" 2009, nr 2 (165), s. 134.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

dzialności wszystkich nie tylko za „swoją pracę", lecz także za całość zmian, jakie się w edukacji i placówce dokonują.

Podstawą efektywnego współdziałania nauczycieli są takie zachowania, które budują współpracę, czyli podmiotowe traktowanie własnej osoby i innych, brak lęku przed konkurencją, zdolność kształtowania partnerskich stosunków, umiejętność wspierania innych, konsekwencja i dotrzymywanie pewnych ustaleń, spójność działań, dobra komunikacja i właściwy przepływ informacji oraz wykorzystywanie potencjału wszystkich uczestników współpracy.

Synergia w zespole jest możliwa, gdy jej uczestnicy będą *otwarci* na wspólne działania, eksperymenty, przyjmowanie pomysłów innych osób, dzielenie się wiedzą i doświadczeniami, gdy będą jednocześnie „dawać i brać", cieszyć się ze wspólnych sukcesów i czerpać z tego satysfakcję; *refleksyjni*, potrafiący analizować, doceniać wkład innych, poszukiwać tego, co ich łączy, a nie dzieli; *krytyczni*, wyrażający konstruktywne opinie o pomysłach innych i przygotowani na krytykę własnych pomysłów, oraz *cierpliwi* w pokonywaniu trudności, poszukaniu najlepszych rozwiązań i sposobów postępowania.

Posiadanie przez nauczyciela kompetencji współdziałania pozwala wykształcić je także u podopiecznych tak, aby potrafili oni odnajdywać się w zróżnicowanych zespołach, podejmować różne role, wspólnie organizować różnorodne przedsięwzięcia, współpracować z innymi i ponosić odpowiedzialność za działania grupy.

Trzeba też pamiętać, że przesłanką skutecznej współpracy jest jasne określenie celów i zasad, a jednolitość współdziałania wszystkich pracowników przedszkola (szkoły) lub nauczycieli i rodziców tworzy właściwe warunki do harmonijnego rozwoju wychowanków.

## Kompetencje pragmatyczne

Sprawny przebieg procesu dydaktyczno-wychowawczego warunkują również kompetencje pragmatyczne nauczyciela, uznawane za jedne z najbardziej istotnych umiejętności nauczyciela. Dotyczą skutecznego planowania, organizowania, realizacji i ewaluacji procesów edukacyjnych. Przyjmuje się, że kompetencje pragmatyczne[168] przejawia nauczyciel o efektywnym działaniu, dysponujący wiedzą psychologiczną, pedagogiczną i metodyczną, wyrażając je poprzez:

- znajomość i realizację podstawy programowej, skoncentrowanej na dziecku, na jego indywidualnym tempie rozwoju i możliwościach uczenia się;
- umiejętność opracowania ogólnej koncepcji pracy z klasą (grupą), poszczególnymi wychowankami i ich rodzicami, z uwzględnieniem założeń zintegrowanej edukacji;

[168] Pragmatyka zawodowa jest pojęciem określającym kompetencje, hierarchię służbową, prawa i obowiązki pracowników administracji publicznej. Regulują ją akty prawne dotyczące określonego zawodu. W odniesieniu do nauczycieli pragmatyka zawodowa określa wymagane kwalifikacje, czas pracy, wynagrodzenia i inne świadczenia socjalne.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

- przygotowanie własnego programu realizacji przedmiotu, umiejętność jego modyfikacji i przewidywania efektów;
- poznanie wychowanków i ich sytuacji rodzinnej (środowiskowej) jako sytuacji wyjściowej własnych oddziaływań;
- sprawność wywoływania i podtrzymywania pozytywnej motywacji wychowanków do nauki i rozwoju;
- rozpoznawanie właściwego poziomu wiedzy wychowanków i różnicowanie projektów działania (indywidualizacja procesu dydaktycznego i wychowawczego);
- interpretację i ocenę osiągnięć z uwzględnieniem indywidualnych predyspozycji dziecka;
- diagnozowanie przyczyn niepowodzeń pedagogicznych (indywidualną analizę przypadków dydaktycznych i wychowawczych);
- umiejętność pracy z podopiecznymi o szczególnych wymaganiach edukacyjnych;
- rozpoznawanie typowych zaburzeń rozwoju, w tym konstruowania programów niwelujących deficyty;
- udzielanie pomocy lub kierowanie do specjalistów po odpowiednią formę pomocy;
- posługiwanie się różnorodnymi elementami warsztatu dydaktycznego pracy nauczyciela (metodami, formami organizacyjnymi nauczania, wychowania i opieki adekwatnie dobranymi do realizacji celów i warunków kształcenia);
- badanie i dokumentowanie własnych działań, ocenę skuteczności pracy i propozycję korekt w razie zaistniałych potrzeb;
- tworzenie własnej koncepcji doskonalenia, samokształcenia zawodowego i planowania poszczególnych szczebli awansu zawodowego[169].

Dynamika sytuacji edukacyjnych i wychowawczych sprawia, że katalog czynności i zadań nauczyciela w obszarze kompetencji pragmatycznych systematycznie się rozszerza, zmienność bowiem współczesnego świata, w tym podejścia do edukacji, wymaga i wymagać będzie ciągłego przystosowywania się do zmian. Nauczyciel musi więc być świadom zadań stojących przed nim i brać pełną odpowiedzialność za rezultaty podejmowanych decyzji[170].

Dla przedszkolaków najważniejszą osobą jest nauczyciel, który jako pierwszy nawiązuje z nimi kontakt i zapewnia poczucie bezpieczeństwa. To właśnie zadaniem nauczyciela jest projektowanie właściwych sytuacji edukacyjnych, wywołujących zaciekawienie, podtrzymujących zapał poznawczy, zachęcających do podjęcia aktywności, bez podkreślania własnych kompetencji[171].

---

[169] J. Szempruch, *Pedeutologia*, s. 107.
[170] J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany*, s. 197.
[171] S. Guz, *Edukacja przedszkolna*, s. 91.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

## Kompetencje informatyczno-medialne

System edukacyjny polega na ciągłej ewaluacji, a jego stałym napędem są zmiany warunków społecznych. Od wielu już lat jednym z czynników mających istotny wpływ na społeczeństwo jest technologia informacyjna.

Media współtworzą przestrzeń, w której przyszło nam współcześnie żyć. W okresie wszechstronnego i intensywnego rozwoju zastosowań komputerów we wszystkich aspektach życia oraz upowszechniającej się informatyzacji szkoły kompetencje informatyczno-medialne nauczyciela nabierają szczególnego znaczenia.

Wiedza o środkach masowego przekazu, a także o psychologicznych mechanizmach oddziaływania mediów jest niezbędna – zarówno nauczycielom, jak i jego uczniom. Należy pamiętać, że do realizacji zadań szkoły w zakresie edukacji informatycznej, a zwłaszcza technologii informacyjnej, powinni być przygotowani wszyscy nauczyciele na wszystkich etapach kształcenia.

Wprowadzenie komputerów do procesu edukacyjnego nie może redukować procesów intelektualnych do „informatycznego przetwarzania" i ograniczać się jedynie do modelu człowieka sprawnie posługującego się sprzętem. Powinno odgrywać rolę drugoplanową w odniesieniu do takich wartości jak prawda, sprawiedliwość, poczucie godności osobistej, podmiotowość własnego działania oraz normy moralne jako regulatory różnych form kontaktów międzyludzkich[172].

I choć komputeryzacja jest szansą odejścia od wąsko pojmowanego encyklopedyzmu i już na dobre „zagościła" w procesie edukacyjnym, nie powinna prowadzić do eliminowania z niego takich metod jak dyskusja lub metoda problemowa, które sprzyjają rozwijaniu umiejętności oceny, formułowania sądów, wyciągania wniosków, co z kolei stanowi istotny czynnik twórczego myślenia. Multimedia powinny się stać dodatkiem do zajęć przygotowanych i prowadzonych przez nauczyciela. Komputer nie może zastąpić osoby nauczyciela, który odpowiada za całokształt przygotowanych i przeprowadzonych zajęć.

W obszarze kompetencji informatyczno-medialnych wyodrębnia się dwie grupy:

1. Kompetencje instrumentalne, dotyczące opanowania umiejętności obsługi komputera i innych mediów oraz wykorzystania stworzonych dzięki nim możliwości – do uczenia się, pracy intelektualnej oraz komunikacji.
2. Kompetencje kulturowo-społeczne, związane z umiejętnością poruszania się w nadmiarze informacji, wybieraniu tych najbardziej istotnych oraz umiejętna ich hierarchizacja.

Wiedzę i umiejętności związane ze stosowaniem technologii informacyjnej oraz ze znajomością obsługi komputera i globalnej sieci nauczyciel powinien wszechstronnie wykorzystywać w codziennej pracy, realizując m.in. następujące zadania:

---

[172] S. Janota-Żorawik, M. Adamiuk, E. Bal, M. Zając, E. Barczak, *Kompetencje informatyczne*, w: *Kompetencje dydaktyczne i opiekuńczo-wychowawcze nauczycieli w zreformowanej szkole*, red. K. Misiołek, Mysłowice 2000, s. 82.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

– przygotowanie dokumentacji szkolnej (sprawozdania, scenariusze lekcji, plany pracy);
– tworzenie autorskich programów edukacyjnych i udostępnianie ich w sieci;
– prowadzenie zajęć z wykorzystaniem komputera;
– opracowanie kart pracy i sprawdzianów;
– opracowanie pomocy dydaktycznych;
– wykonanie ozdobnych dyplomów, kart, listów gratulacyjnych z zastosowaniem grafiki komputerowej;
– opracowanie pism (korespondencji) z instytucjami wspomagającymi pracę placówki;
– korzystanie z zasobów Internetu (naukowych i edukacyjnych) jako źródła szybko dostępnej informacji z wielu dziedzin (edukacji, znajomości przepisów, samokształcenia i samodoskonalenia, komunikacji).

Istotna w tym zakresie jest również umiejętność nauczania i uczenia się on-line oraz znajomość języków obcych.

Zajęcia z wykorzystaniem komputerów są dla dzieci bardziej atrakcyjne, a nauczycielowi pozwalają nie tylko oceniać i rozszerzać posiadany przez dzieci zasób wiedzy w zakresie różnych sprawności, lecz także wykształcić w nich umiejętności o bardziej uniwersalnym charakterze, takie jak samodzielność, spostrzegawczość, rozumienie materiału oraz sprawne zapamiętywanie.

Coraz szybsze wkraczanie mediów (film, telewizja, gry), komputerów i technologii informacyjnej w codzienne życie przedszkola/szkoły obliguje nauczyciela do „uwrażliwienia uczniów na zagadnienia wychowawcze, związane z niewłaściwym korzystaniem z komputerów i ich oprogramowaniem”[173].

Dziś wielu młodych ludzi (dzieci) nie umie wyobrazić sobie świata bez przestrzeni wirtualnej, komputerów, anten satelitarnych i telefonów komórkowych[174], dlatego też na nauczyciela spada niebagatelny obowiązek przygotowania małego odbiorcy do świadomego, krytycznego odbioru mediów, wykształcenie nowych nawyków i zachowań w sieci poprzez prowadzenie zajęć profilaktycznych, dotyczących nie tylko pożytecznej roli komputera i Internetu, lecz także zagrożeń i szkodliwych skutków korzystania z mediów cyfrowych.

Niekontrolowana przez nauczycieli i rodziców praca z komputerem może się stać źródłem nerwic, lęków lub negatywnych postaw, ponieważ nie daje możliwości ciągłego, żywego, dwustronnego kontaktu między dorosłym a dzieckiem[175]. Ponadto jednym z niebezpieczeństw korzystania z Internetu jest duże prawdopodobieństwo znalezienia informacji szkodliwych, których dziecko wcale nie szukało. Komputer

[173] http://www.men.gov.pl (28.06.2012).

[174] W literaturze przedmiotu funkcjonuje określenie „cyfrowi tubylcy”; pojęcie M. Prensky’ego cyt. za: B. Pawlak, *Zmiany w edukacji wczesnoszkolnej*, s. 55.

[175] A. Hassa, *Komputer w edukacji wczesnoszkolnej. Możliwości i ograniczenia*, „Życie Szkoły” 2000, nr 616, s. 542–536.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

należy więc traktować jedynie jako środek wspomagający, nigdy bowiem nie zdoła zastąpić nauczyciela, czyli naturalnego kontaktu z żywym człowiekiem.

Alfabetyzację informacyjną, czyli rozumienie mediów cyfrowych traktuje się coraz częściej jako umiejętność kluczową w każdej dziedzinie życia i w każdym zawodzie. Stawia to przed nauczycielami istotne wyzwania, muszą bowiem być doskonale przygotowani do pracy z nowymi technologiami, stosować tę wiedzę i umiejętności w różnych sytuacjach życiowych, aby uniknąć sytuacji, w których uczeń przewyższa umiejętnościami swojego nauczyciela. Tylko wówczas zostanie właściwie wykorzystany potencjał pokolenia Y (e-pokolenia), którego zachowania i nawyki w dużym stopniu ukształtowała mobilna technologia oraz nieograniczony dostęp do zasobów sieci[176].

Wspomaganie edukacji multimedialnymi technologiami informacyjnymi należy rozpocząć już od przedszkola. Chłonny na nowe zagadnienia i wiedzę dziecięcy umysł przemawia za tak wczesnym rozpoczęciem edukacji informatycznej. Odpowiednio dobrane programy komputerowe przynoszą pozytywne i zadowalające efekty w nauce przedszkolaków. Stymulują rozwój umysłowy dziecka i twórcze myślenie, ćwiczą pamięć, kompensują niedobory rozwojowe, koordynują nieprawidłowości funkcjonowania percepcyjno-motorycznego[177].

Wydawnictwa oświatowe proponują młodemu użytkownikowi dość bogatą i stale powiększającą się ofertę programów multimedialnych, encyklopedii przyrodniczych, atlasów zoologicznych i botanicznych wzbogaconych efektami specjalnymi, animacją, efektami dźwiękowymi, przy wykorzystaniu grafiki wysokiej jakości, co ułatwia przekazywanie informacji dzieciom przedszkolnym. Godne polecenia dla najmłodszych są:

- *Wesołe przedszkole Bolka i Lolka* (pakiet siedmiu zabaw ułatwiających poznanie liter, cyfr, figur geometrycznych i liczb);
- *Wesołe przedszkole Reksia* (zestaw siedmiu interesujących zabaw, opracowanych według założeń dydaktycznych wychowania przedszkolnego);
- *Mój pierwszy elementarz* (zawierający bogaty zestaw ćwiczeń ogólnorozwojowych, zabaw logicznych, rebusów i zagadek);
- *Poznaję literki* (program edukacyjny, kształcący umiejętności językowe, rozwijający zdolności plastyczne, rytmiczne i ruchowo-zmysłowe);
- *Poznaję cyferki* (program edukacyjny uczący podstaw matematyki, wartości liczbowych, zapisu cyfr);
- *Moja pierwsza encyklopedia* (zestaw przystępnie opracowanych definicji i interesujących ćwiczeń związanych z otaczającym dzieci światem).

---

[176] Referaty sesji naukowej: *Człowiek–Media–Edukacja*, red. J. Morbitzer, Kraków 2010, www.up.krakow.pl/ktime/ref2010 (12.06.2012).

[177] B. Siemieniecki, *Komputery w diagnostyce i terapii pedagogicznej*, „Wychowanie Na Co Dzień" 1994, nr 3, s. 16–17; I. Zaborowska, *Sukcesy edukacyjne w szkole efektem wspomagania dziecka u progu nauki*, w: *Europejskie wyzwania*, s. 194–195.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Wiele wydawnictw dysponuje również w swej ofercie programami edukacyjnymi specjalnie przygotowanymi do pracy z dziećmi ze specyficznymi trudnościami w nauce (np. *Literki*, *Foka Sabinka*, *Porusz umysł*).

Katalog kompetencji nauczyciela ujęty w tym podrozdziale tylko w niewielkim stopniu przedstawia ich zakres. Ma on charakter nadal otwarty, gdyż zmieniający się współczesny świat wymusza konieczność ciągłego wzbogacania kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli o nowe kompetencje, będące wyznacznikiem jakości kształcenia. Wymagania kompetencyjne wobec nauczycieli są tak ogromne, że sprowadzanie ich do jednostronnego i zawężonego ujmowania ich działalności zawodowej nie wydaje się możliwe.

Przeobrażenia w obszarze kompetencji nauczyciela determinuje tendencja indywidualizacji, personalizacji i samodzielności[178] oraz moralna odpowiedzialność nauczyciela przed społeczeństwem za sposób bycia, postawę intelektualną, indywidualny poziom teoretyczny, siłę umysłu i jego sprawność[179].

Współczesny nauczyciel musi być twórcą swego talentu zawodowego, wkładać w swą pracę intelekt, osobowość, rzetelność, odpowiedzialność, szacunek dla siebie i innych, wyobraźnię i serce. Natura stwarza zadatki i możliwość stania się „mistrzem", lecz zawodową kulturę zyskuje się indywidualnie poprzez własne starania, samodoskonalenie oraz właściwe zarządzanie własnym rozwojem (m.in. strategiczny plan kariery zawodowej i rozwój profesjonalnych kompetencji).

Zagadnienie kompetencji znalazło się także w kręgu zainteresowań UE. W dokumentach Rady Europy i OECD z 2001 roku podkreśla się, że konieczne jest umacnianie procesów umożliwiających nabywanie kompetencji niezbędnych w społeczeństwie wiedzy, czyli tworzenie szerokich możliwości stałego kształcenia i dokształcania się, szczególnie w obszarze kluczowych kompetencji, istotnych, podstawowych, zasadniczych, niezbędnych i korzystnych dla jednostki oraz społeczeństwa[180].

Cenne wydaje się określenie nauczyciela jako profesjonalisty[181], mistrza, o którego skutecznym działaniu decydują jego różne kompetencje, ewaluujące podczas całej kariery zawodowej. Ich dynamika wymaga korekt i systematycznej pracy nad ich ulepszaniem, co z kolei wymusza ciągłe doskonalenie się nauczyciela. Należy więc traktować zawód nauczyciela jako pasję i służbę, która w dużym stopniu współtworzy obecny i przyszły model społeczeństwa.

---

[178] A. Nowak, *Nauczyciel w dobie przemian w Polsce*, „Pedagogika Pracy" 1999, nr 34, s. 92.

[179] J. Legowicz, *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wych*owania, Warszawa 1975, s. 149.

[180] J. Zdański, *Koncepcje kształcenia nauczycieli*, http://jasnyhoryzont.pl/stuff/koncepcje.pdf (17.07.2012).

[181] Opracowana w 1998 roku przez OECD lista cech charakteryzujących nowy profesjonalizm, oparty na kompetencjach i określający dobrego nauczyciela, składała się z następującego katalogu cech: biegłość, umiejętności pedagogiczne, znajomość technik uczenia się, zdolności organizacyjne, współpraca, elastyczność, mobilność, otwartość; *Education Analysis 1998*, s. 26, www.oecd.org/education/skills-beyond-school/35749334.pdf.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

J. Radziewicz, mając na myśli nauczyciela, stwierdził, że ten kto prowadzi – jest przewodnikiem; ten kto jest wzorem – autorytetem, ten kto współdziała – bywa partnerem, ten kto skutecznie uczy – jest po prostu mistrzem. A naprawdę ten kto kocha, lubi, szanuje – to prawdziwy, normalny człowiek. Właśnie człowiek, a więc przewodnik, autorytet, partner, mistrz[182].

Jak stwierdziła M. A. Franciszkowska:

> mistrzostwo osobiste osiąga się wówczas, gdy wykracza się poza kompetencje i umiejętności; jest to kształtowanie obiektywnej wizji rzeczywistości, rozwijanie cierpliwości, rozwój duchowy. Mistrzostwo osobiste nie jest stanem, lecz procesem, jest to ciągłe udoskonalanie naszej wizji, zgodnie z potrzebami rzeczywistości. Ludzie o wysokim stopniu mistrzostwa osobistego są w ciągłym trybie nauki i tak naprawdę nigdy nie docierają do celu, nigdy nie przestają się uczyć[183].

Kompetentny nauczyciel powinien mieć świadomość, że zdobycie dyplomu to dopiero początek dalszego rozwoju, zdobywania coraz to nowych doświadczeń i umiejętności, które pozwolą mu zrealizować wymagania stawiane współczesnemu nauczycielowi i wykształcić kompetentnego ucznia.

Nauczyciel realizuje zadania edukacyjne w kontekście konkretnej rzeczywistości społecznej, cywilizacyjnej, kulturowej, lokalno-środowiskowej, narodowej, globalnej. Realizm sytuacji wychowawczej, jej wielowymiarowe konteksty, zwłaszcza tendencje społeczno-cywilizacyjne, rzutują na kompetencje nauczyciela. Korelatów tych kompetencji jest wiele, ale ich wspólnym mianownikiem jest funkcjonalność, niezbędna dla współczesnego nauczyciela[184].

Korelatami tych kompetencji jest wiedza prawna, wiedza ogólna i umiejętności pedagogiczne oraz wiedza szczegółowa w zakresie metodyk szczegółowych, dojrzałość osobowości i postaw wychowawczych, sprawność metodyczna, informatyczna, komunikacyjna, współdziałania[185].

Należy podkreślić, że kreowanie kompetencji nauczycielskich wymaga stałej i metodycznej formacji w zakresie rozwoju osobowego, pedagogicznego oraz prakseologicznego.

Dynamicznie dokonujące się zmiany w polskiej rzeczywistości oświatowej stawiają nauczycieli w nowej, nierzadko trudnej dla nich sytuacji. Zmieniają się wymagania szkolne, zostają modyfikowane cele i zadania, treści oraz metody kształcenia i wychowania. Obowiązująca dotychczas w polskim szkolnictwie koncepcja edukacji adaptacyjnej, przystosowująca uczniów do zaistniałej rzeczywistości, która

---

[182] J. Radziewicz, *Autoportret pedagogiczny*, „Edukacja i Dialog" 1996, nr 4, s. 28.

[183] M. A. Franciszkowska, *Współpraca nauczyciela z rodzicami*, w: *Nauczyciel: między tradycją a współczesnością*, red. E. I. Laska, Rzeszów 2007, s. 285.

[184] A. Maj, *Korelaty kompetencji nauczyciela wychowania przedszkolnego*, w: *Nauczyciel przyszłości*, s. 139.

[185] Tamże, s. 131.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

niejednokrotnie przedstawiona jest – zdaniem A. Niteckiej-Walerych[186] – jako harmonijny, uporządkowany świat o nienaruszonej strukturze, zostaje wypierana przez koncepcję edukacji krytyczno-kreatywnej, która zgodnie z założeniami przygotowuje do życia w świecie pluralistycznym, często pełnym konfliktów i ścierania się różnych nacji, w świecie konkurencji na płaszczyźnie wiedzy i kompetencji, wreszcie w świecie, który wymaga tolerancji, umiejętności negocjacji, kompromisów i swobodnego zaistnienia w społeczności wielokulturowej.

Kierunki zmian dotyczące obrazu polskiej edukacji zmieniają wizerunek całego systemu, tym samym nadając nowy wymiar postaci nauczyciela. Powinien on być przygotowany do ustawicznego podwyższania swoich kompetencji i kwalifikacji, rozwijać umiejętności krytycznego, wielowariantowego myślenia, dążyć do optymalnego osobistego i zawodowego rozwoju[187].

Nowe wyzwania edukacyjne potęgują dynamikę roli nauczyciela, przy czym nadal aktualnym czynnikiem zmianotwórczym jest zapotrzebowanie na nauczyciela przewodnika – lidera, animatora uczących się[188]. Nauczyciel to osoba wyposażona w wiele kompetencji pozwalających na spełnianie funkcji doradcy wspomagającego rozwój ucznia i oprowadzającego go po świecie wiedzy i umiejętności. Zdaniem Z. Ratajka nauczyciel powinien odpowiadać ogólnemu standardowi wymagań w świetle współczesnej pedeutologii i humanistycznego paradygmatu metodologicznego[189].

Kompetencje nauczycielskie znalazły swoje odzwierciedlenie w zainteresowaniach badawczych wielu pedagogów. Wśród nich warto wymienić m.in. E. Piotrowskiego, M. Taraszkiewicza, J. Szempruch, R. Kwaśnicę, S. Dylaka, W. J. Strykowskich i J. Pielachowskiego oraz K. Denka[190].

Nie ulega wątpliwości, że im bogatszym zasobem kompetencji będzie dysponował nauczyciel, tym efekty jego pracy będą bardziej satysfakcjonujące i dla uczniów, i dla niego samego. Należy jednak podkreślić, że obecnie, w epoce transformacji społeczeństwa industrialnego w społeczeństwo wiedzy, samo posiadanie kwalifikacji albo umiejętności nie jest wartością wystarczającą[191]. Wobec szybko zmieniającej się rzeczywistości i nowych oczekiwań społecznych nabywanie kompetencji

---

[186] A. Nitecka-Walerych, *Kompetencje „miękkie" nauczycieli starających się o pracę w oczekiwaniach dyrektorów szkół podstawowych*, w: *Nauczyciel wczesnej edukacji*, s. 331.

[187] Tamże.

[188] T. Maszczak, *Nauczyciel jako centralna postać edukacji zdrowotnej uczniów*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne" 2000, nr 1, s. 33.

[189] Z. Ratajek, *Nauczyciele edukacji początkowej wobec nowych zadań i sytuacji wynikających z reformy systemu szkolnego*, w: *Edukacja wczesnoszkolna u progu reformy*, t. 3, red. tenże, Kielce 2000.

[190] E. Piotrowski, *Kompetencje nauczyciela*; M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć*; J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany*; R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*; S. Dylak, *Wizualizacja*; W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela*; K. Denek, *Nauczyciel*.

[191] A. Nitecka-Walerych, *Kompetencje*, s. 333.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

powinno być procesem ciągłym, a one same rozwijane i doskonalone przez cały czas trwania kariery zawodowej nauczycieli.

Niejednoznaczność definicji pojęcia „kompetencje" (którą poruszono w części teoretycznej pracy) implikuje różnorodność jego kwalifikacji.

Na potrzeby badań własnych przyjęłam różnorodne podziały kompetencji i umiejętności nauczycielskich, które niewątpliwie funkcjonują w świadomości społecznej i były przedmiotem rozważań wymienionych wcześniej autorów.

W pierwszym etapie badań poddałam samoocenie poziom kompetencji merytorycznych nauczycielek, dotyczących zagadnień nauczania poszczególnych edukacji (biorąc również pod uwagę, umiejętność integrowania ich treści programowych). Wyniki zawarto w tabeli 35. Jak z niej wynika, badane nauczycielki wysoko oceniają poziom swoich kompetencji merytorycznych. Taką deklarację złożyło prawie 70,0% badanych. Na niskie kompetencje w badanym zakresie wskazało jedynie 0,7% nauczycielek ze stażem pracy od 6 do 10 lat.

U. Ordon[192] na płaszczyźnie kompetencji merytorycznych usytuowała wiedzę przedmiotową oraz tzw. dyscypliny pokrewne, co oznacza odniesienie do przygotowania nauczycieli przez uczelnie, szkoły nauczycielskie różnych szczebli, a także kursy zawodowe. Uwzględniając ocenę subiektywną, kształtują się one na poziomie dobrym (3,9). Identyczne oceny zanotowałam w badaniach własnych (3,9). Wyraźnie zarysowana została linia rozwoju zawodowego, co oznacza, że im krótszy staż

Tabela 35. Zależność między oceną poziomu kompetencji merytorycznych a stażem pracy

| Poziom kompetencji merytorycznych | Staż pracy w zawodzie (lata) | | | | | | | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | do 5 | | 6–10 | | 11–15 | | 16–20 | | powyżej 21 | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Bardzo wysoki | 6 | 9,0 | 12 | 26,7 | 2 | 15,4 | 7 | 23,3 | 40 | 26,7 | 67 | 22,0 |
| Wysoki | 50 | 74,6 | 27 | 60,0 | 10 | 76,9 | 23 | 76,7 | 98 | 65,3 | 208 | 68,2 |
| Trudno powiedzieć | 11 | 16,4 | 4 | 8,9 | 1 | 7,7 | – | – | 12 | 8,0 | 28 | 9,2 |
| Niski | – | – | 2 | 4,4 | – | – | – | – | – | – | 2 | 0,7 |
| Bardzo niski | – | – | – | – | – | – | – | – | – | – | – | – |
| Razem | 67 | 100 | 45 | 100 | 13 | 100 | 30 | 100 | 150 | 100 | 305* | 100 |

* Nie wszystkie respondentki (2) zaznaczyły kategorie stażu pracy.

Źródło: Obliczenia własne.

[192] U. Ordon, *Nauczyciel edukacji elementarnej a współczesne potrzeby oświatowe i społeczne*, w: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, cz. 2: *Nauczyciel najmłodszych – wiedza, autorytet, talent*, s. 147.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

pracy, tym niższy poziom przygotowania. Nasuwa się przy tym oczywisty wniosek i postulat, który skłania do propagowania kształcenia permanentnego w przebiegu pracy zawodowej nauczyciela. Wyniki analiz można uznać za porównywalne, ponieważ badania z 2007 roku obejmują zarówno kompetencje startowe, jak i kompetencje kluczowe.

Dane statystyczne wskazały na istnienie zależności między oceną poziomu kompetencji merytorycznych nauczycielek a ich *stażem pracy* ($chi^2 = 27{,}293$, df = 12; p.i < 0,05; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych wynosi $r_c = 0{,}29$, co oznacza korelację niską – *zależność wyraźną, lecz małą*) i *stopniem awansu zawodowego* ($chi^2 = 35{,}503$, df = 9; p.i < 0,05; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych wynosi $r_c = 0{,}32$, co oznacza korelację niską – *zależność wyraźną, lecz małą*). Należy zaznaczyć, że zmienna *wykształcenie* w najmniejszym stopniu warunkuje poziom kompetencji merytorycznych nauczycielek, gdyż wartość chi-kwadrat wyniósł 8,635, df = 3; p.i < 0,05; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych wynosi $r_c = 0{,}29$, co oznacza korelację słabą – *zależność prawie nic nieznaczącą*.

Kolejne kompetencje dydaktyczno-metodyczne, które poddano ocenie nauczycielek, dotyczyły warsztatu pracy nauczyciela i dziecka w postaci technik i metod nauczania – uczenia się. Wyniki zawarto w tabeli 36. Dane w niej zawarte wskazują, że prawie 70,0% ankietowanych ocenia swój poziom kompetencji związanych z warsztatem pracy nauczyciela i dziecka jako wysoki. Tylko 1,3% nauczycielek uważa, że ich kompetencje w badanym zakresie są niskie.

Organizacja warsztatu pracy nauczyciela wymaga kompleksowego doskonalenia w zasięgu sprawności i umiejętności dzieci. Realizacja tego typu zadań odbywa się poprzez właściwe zastosowanie i wykorzystanie wszystkich elementów składowych warsztatu metodycznego. Zakres tych działań obejmuje zasady nauczania, metody postępowania dydaktycznego, formy i środki dydaktyczne. Na średnim poziomie (3,6)

Tabela 36. Zależność między oceną poziomu kompetencji dydaktyczno-metodycznych a wykształceniem

| Poziom kompetencji dydaktyczno-wychowawczych | Wykształcenie | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | wyższe magisterskie | | wyższe licencjackie | | | |
| | N | % | N | % | N | % |
| Bardzo wysoki | 59 | 24,5 | 7 | 10,6 | 66 | 21,5 |
| Wysoki | 161 | 66,8 | 47 | 71,2 | 208 | 67,8 |
| Trudno powiedzieć | 20 | 8,3 | 9 | 13,6 | 29 | 9,4 |
| Niski | 1 | 0,4 | 3 | 4,5 | 4 | 1,3 |
| Bardzo niski | – | – | – | – | – | – |
| Ogółem | 241 | 100 | 66 | 100 | 307 | 100 |

Źródło: Obliczenia własne.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

znalazły się wymienione umiejętności w przebiegu badań u U. Ordon[193]. Stosunkowo niski poziom oceny wymienionych kompetencji autorka ta tłumaczyła brakami, które obejmują niedostateczną wiedzę w obrębie zasad efektywnej pragmatyki i prakseologii.

Badania własne ujawniają bardziej optymistyczny obraz, gdyż poziom wymienionych kompetencji sytuuje się na dobrej pozycji i wynosi 4,2. Uzasadnienia takiego stanu rzeczy należy poszukiwać być może w rosnącej świadomości nauczycieli, co skłania do systematycznej poprawy jakości samokształcenia. Nie bez znaczenia pozostaje też rosnące bezrobocie w sektorze oświaty, co powoduje działania mobilizujące.

Szczegółowa analiza statystyczna wykazała dla wszystkich przyjętych zmiennych korelację niską – *zależność wyraźną lecz małą* (dla zmiennej *wykształcenia* $chi^2 = 13{,}135$; $df = 3$; $p.i = 0{,}020 < 0{,}05$ – współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych wyniósł $r_c = 0{,}20$, dla zmiennej *staż pracy* $chi^2 = 26{,}959$; $df = 12$; $p.i < 0{,}05$ – współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych wyniósł $r_c = 0{,}28$, dla zmiennej *stopnia awansu zawodowego* $chi^2 = 28{,}244$; $df = 9$; $p.i < 0{,}05$ – współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych wyniósł $r_c = 0{,}29$).

Do kolejnej grupy zaliczono kompetencje wychowawcze nauczycieli. Dotyczą one w szczególności różnych sposobów oddziaływania na dzieci w zakresie umiejętności komunikacyjnych, nawiązywania kontaktów oraz rozwiązywania problemów wychowawczych. Ocenę ich poziomu przez ankietowane zestawiono w tabeli 37.

Również na poziomie bardzo wysokim (95 wskazań) i wysokim (186 deklaracji) nauczycielki oceniały swoje kompetencje wychowawcze. Wśród grupy badanych znalazło się 21 respondentek, które nie potrafiły ocenić swoich kompetencji w zakresie wychowawczym.

Tabela 37. Zależność między oceną poziomu kompetencji wychowawczych a stopniem awansu zawodowego

| Poziom kompetencji wychowawczych | Stopień awansu zawodowego | | | | | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | nauczyciel stażysta | | nauczyciel kontraktowy | | nauczyciel mianowany | | nauczyciel dyplomowany | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Bardzo wysoki | 6 | 17,1 | 22 | 31,9 | 33 | 41,8 | 34 | 27,4 | 95 | 30,9 |
| Wysoki | 26 | 74,3 | 35 | 50,7 | 41 | 51,9 | 84 | 67,7 | 186 | 60,7 |
| Trudno powiedzieć | 2 | 5,7 | 9 | 13,0 | 4 | 5,1 | 6 | 4,8 | 21 | 6,8 |
| Niski | 1 | 2,9 | 2 | 2,9 | 1 | 1,3 | – | – | 4 | 1,3 |
| Bardzo niski | – | – | 1 | 1,4 | – | – | – | – | 1 | 0,3 |
| Razem | 35 | 100 | 69 | 100 | 79 | 100 | 124 | 100,0 | 307 | 100 |

Źródło: Obliczenia własne.

[193] Tamże, s. 149.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Wysoko oceniono poziom kompetencji wychowawczych w przeprowadzonych przeze mnie badaniach, ponieważ kształtuje się on na poziomie 4,3. Tak wysoka nota wskazuje prawdopodobnie na mobilizację nauczycieli skierowaną w stronę poprawy jakości procesu wychowania. Coraz częściej bowiem doniesienia medialne i liczne głosy w dyskusjach wskazują na obecność kryzysu na tej płaszczyźnie. Dość optymistyczny to znak w porównaniu z deklaracjami nauczycieli przebadanych przez U. Ordon[194], która w obrębie kompetencji psychologiczno-pedagogicznych ocenionych na 3,8 wskazała na pewne braki w zakresie wiedzy psychologicznej, niezbędnej w procesie wychowawczym. Warto zatem skorzystać z przytoczonych tu refleksji, projektując wizerunek współczesnego pedagoga, co oznacza zwiększenie zakresu wiedzy psychologicznej. Nie bez znaczenia pozostaje poszerzenie działań praktycznych, np. w postaci oferty praktyk studenckich w ośrodkach wychowawczych.

Obliczenia statystyczne *nie wykazały zależności między oceną poziomu kompetencji wychowawczych nauczycielek a ich wykształceniem* ($chi^2 = 8{,}163$; $df = 4$; $p.i > 0{,}05$) *oraz stażem pracy* ($chi^2 = 20{,}641$; $df = 16$; $p.i > 0{,}05$). Jedynie wartość chi-kwadrat *okazała się istotna w przypadku zmiennej awansu zawodowego*, choć korelacja jest niska – *zależność wyraźna, lecz mała* ($chi^2 = 21{,}989$; $df = 12$; $p.i < 0{,}05$ – współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych wyniósł $r_c = 0{,}26$).

Reasumując wyniki zawarte w tabelach 35–37, można stwierdzić, że nauczycielki wysoko oceniają poziom wymienionych tu kompetencji. Niemniej wśród nich znalazły się osoby, które nie potrafiły dokonać samooceny w poszczególnych ich rodzajach. Przyczyn takich deklaracji można by upatrywać w tym, że należą do osób o zawyżonym poziomie samokrytyki, która niejednokrotnie nie pozwala im na obiektywną ocenę własnych kompetencji.

Warto również zaznaczyć, że w dotychczasowych badaniach nad kompetencjami nauczycielskimi trudno znaleźć te, które by konkretnie odnosiły się do przyjętego tu podziału. Dlatego też wydają się one wartościowe dla praktyki pedagogicznej, zwłaszcza tej zajmującej się nauczycielem dzieci najmłodszych, choć jak się okazało, ocena poziomu tej grupy kompetencji nie była dla wszystkich nauczycieli zadaniem łatwym.

W pracy zawodowej nauczyciela ważna jest jego samodzielność, otwartość, krytycyzm i kreatywność[195]. Wymienione umiejętności składają się na kompetencje zawodowe nauczycieli, które są niezbędne i wręcz konieczne w organizowaniu procesu wychowania i nauczania, osiągania wolności i odpowiedzialnego korzystania z niej oraz we wspomaganiu rozwoju dzieci.

Przyjęcie takiej perspektywy, zdaniem A. Czerepaniak-Walczak[196], pozwala na wyodrębnienie kompetencji zawodowo-poznawczych, komunikacyjnych, organiza-

---

[194] Tamże, s. 148.

[195] M. Czerepaniak-Walczak, *Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej*, w: *Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczycielskiego w okresie przemian historycznych w Polsce*, red. A. Tchorzewski, Bydgoszcz 1993, s. 47.

[196] Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

cyjnych i badawczych, jakimi powinien dysponować nauczyciel każdego szczebla edukacji.

Kompetencje poznawcze to przede wszystkim otwartość na informacje, sprawność i gotowość do zaktualizowania posługiwania się nimi. W tabeli 38 przedstawiono ocenę tych umiejętności przez respondentki.

Badane nauczycielki mają wysoki stopień kompetencji poznawczych – ponad 60,0% zadeklarowało otwartość na informacje, sprawność w ich wykorzystywaniu oraz ciągłą gotowość do posługiwania się nimi. W grupie badanych znalazły się osoby (ponad 7,0%), dla których ocena własnych kompetencji poznawczych była trudna do określenia. Być może wynika to z niechęci ankietowanych do wskazania jego poziomu, gdyż nie wydaje się trudne określenie własnej otwartości na nowe, wzbogacające kompetencje nauczycielskie informacje.

Optymizmem napawają również wyniki badań własnych (4,3), które dotyczą poziomu kompetencji poznawczych w analizach porównawczych[197], nazywanych przedmiotowymi (3,9). Nauczyciele coraz chętniej zatem korzystają z ofert edukacyjnych skierowanych do szkół i przedszkoli, co przynosi wymierne efekty.

Zastosowany układ zmiennych nie okazał się istotny w przypadku *wykształcenia* ($chi^2 = 7{,}181$; $df = 3$; $p.i > 0{,}05$) i *stażu pracy nauczycielek* ($chi^2 = 18{,}652$; $df = 12$; $p.i > 0{,}05$). Wskazał on na *nieistnienie zależności* między tymi zmiennymi a oceną kompetencji poznawczych nauczycielek, które warunkuje jedynie *stopień awansu zawodowego* ankietowanych, choć korelacja niska wskazała na *zależność wyraźną, choć małą* ($chi^2 = 28{,}503$; $df = 9$; $p.i < 0{,}05$ – współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych wyniósł $r_c = 0{,}29$).

Tabela 38. Zależność między oceną poziomu kompetencji poznawczych a stopniem awansu zawodowego

| Poziom kompetencji poznawczych | Stopień awansu zawodowego | | | | | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | nauczyciel stażysta | | nauczyciel kontraktowy | | nauczyciel mianowany | | nauczyciel dyplomowany | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Bardzo wysoki | 3 | 8,6 | 18 | 26,1 | 29 | 36,7 | 35 | 28,2 | 85 | 27,7 |
| Wysoki | 27 | 77,1 | 44 | 63,8 | 42 | 53,2 | 83 | 66,9 | 196 | 63,8 |
| Trudno powiedzieć | 2 | 5,7 | 7 | 10,1 | 7 | 8,9 | 6 | 4,8 | 22 | 7,2 |
| Niski | 3 | 8,6 | – | – | 1 | 1,3 | – | – | 4 | 1,3 |
| Bardzo niski | – | – | – | – | – | – | – | – | – | – |
| Ogółem | 35 | 100 | 69 | 100 | 79 | 100 | 124 | 100 | 307 | 100 |

Źródło: Obliczenia własne.

[197] Por.: U. Ordon, *Nauczyciel edukacji elementarnej*, s. 152.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

W ramach kompetencji zawodowych wyróżniono umiejętności komunikacyjne nauczyciela, czyli samoekspresję i rozumienie innych, gotowość do konfrontowania i weryfikowania własnych opinii i dotychczasowych znaczeń. Ocenę tych umiejętności zawarto w tabeli 39.

Poziom kompetencji komunikacyjnych w ocenie badanych nauczycielek jest wysoki – takie zdanie wyraziło około 65,0% respondentek. Na niski poziom własnych kompetencji komunikacyjnych wskazało jedynie 2,0% z nich. Wyniki te napawają optymizmem, gdyż ten rodzaj kompetencji powinien cechować każdego nauczyciela, zwłaszcza dzieci najmłodszych. Dzięki nim nauczyciel nie tylko może wpływać na rozwój wychowanków, lecz także w pełni współpracować z jego rodzicami, zwłaszcza w aspekcie konfrontowania i weryfikowania własnych opinii. Pozwala to na wzajemną wymianę doświadczeń, dzielenie się spostrzeżeniami oraz na podejmowanie wszelkich działań, które mogą wspierać efektywną pracę z dziećmi, zwłaszcza z tymi, które wykazują deficyty rozwojowe.

O słabo ukształtowanych kompetencjach komunikacyjnych (3,6) pisała U. Ordon[198] w przebiegu analiz wykonanych wśród nauczycieli w 2007 roku. Autorka wskazała na trudności istniejące w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktu z uczniem. Wyróżniła również problemy dotyczące rozumienia potrzeb podopiecznych, a nawet ich interpretację. Te braki w poprawnym formułowaniu przekazu i komunikatów wiążą się nierozłącznie z poprawnym formułowaniem myśli i intencji.

Inaczej przedstawia się ten obraz w przeprowadzonych badaniach własnych. Wynik poziomu kompetencji komunikacyjnych nauczycielek jest stosunkowo wysoki (4,3).

W ocenie poziomu kompetencji komunikacyjnych nauczycielek obliczona wartość chi-kwadrat *nie okazała się istotna*. Dotyczy to zarówno zmiennej *wykształce-*

Tabela 39. Zależność między oceną poziomu kompetencji komunikacyjnych a wykształceniem

| Poziom kompetencji komunikacyjnych | Wykształcenie | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | wyższe magisterskie | | wyższe licencjackie | | | |
| | N | % | N | % | N | % |
| Bardzo wysoki | 78 | 32,4 | 14 | 21,2 | 92 | 30,6 |
| Wysoki | 149 | 61,8 | 47 | 71,2 | 196 | 63,8 |
| Trudno powiedzieć | 11 | 4,6 | 2 | 3,0 | 13 | 4,2 |
| Niski | 3 | 1,2 | 3 | 4,5 | 6 | 2,0 |
| Bardzo niski | – | – | – | – | – | – |
| Razem | 241 | 100 | 66 | 100 | 307 | 100 |

Źródło: Obliczenia własne.

[198] Tamże, s. 145–155.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

*nia* ($chi^2 = 6{,}042$; df = 3; p.i > 0,05), *stażu pracy* ($chi^2 = 9{,}116$; df = 12; p.i > 0,05) oraz *stopnia awansu zawodowego* ($chi^2 = 16{,}360$; df = 9; p.i > 0,05).

Kolejny rodzaj kompetencji, które winny cechować nauczyciela przedszkola, oscyluje wokół jego umiejętności organizacyjnych. W ich skład wchodzą umiejętności projektowania, przygotowania, realizowania pracy wychowawczo-dydaktycznej, jej ewaluowania oraz oceniania działań dzieci. Opinię nauczycielek na temat oceny ich kompetencji organizacyjnych zawarto w tabeli 40.

Ten rodzaj kompetencji związanych szczególnie z realizacją pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi nauczycielki oceniają na poziomie bardzo wysokim (około 30,0%) oraz wysokim (około 60,0%). Trudność w określeniu poziomu tych kompetencji (lub brak chęci jego zadeklarowania) wyraziło około 10,0% respondentek. Ten wysoki wskaźnik oceny jest zadowalający choćby ze względu na szczególną specyfikę pracy nauczyciela przedszkola.

W trakcie badań nauczyciele wysoko ocenili swoje kompetencje organizacyjne (4,3) w porównaniu z wynikami badań U. Ordon[199] sprzed kilku lat, które sytuują się na dość niskim poziomie i wyniosły 3,6. Zakres działań organizacyjnych autorka ta zamieściła w obrębie kompetencji pragmatycznych.

Planując zajęcia w przedszkolu, należy dążyć do tego, aby miały one możliwie szeroki wpływ na dzieci, aby w sposób wszechstronny kształtowały ich osobowość. O jakości pracy wychowawczo-dydaktycznej w dużym stopniu decyduje ich zaprojektowanie, przygotowanie oraz realizacja. Jest to zadanie szczególnie trudne w przypadku dzieci w wieku przedszkolnym, które nie mają obowiązku uczestniczenia w zajęciach, które ich nie zainteresują. Udane zajęcia to warunek przyjęcia przez dzieci stawianych im zdań, uznania ich za własne, to warunek zdobycia nowych wia-

Tabela 40. *Z*ależność między oceną poziomu kompetencji organizacyjnych a stażem pracy

| Poziom kompetencji organizacyjnych | Staż pracy w zawodzie (lata) | | | | | | | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | do 5 | | 6–10 | | 11–15 | | 16–20 | | powyżej 21 | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Bardzo wysoki | 16 | 23,9 | 17 | 37,8 | 4 | 30,8 | 4 | 13,3 | 47 | 31,3 | 88 | 28,9 |
| Wysoki | 34 | 50,7 | 21 | 46,7 | 8 | 61,5 | 24 | 80,0 | 93 | 62,0 | 180 | 59,0 |
| Trudno powiedzieć | 15 | 22,4 | 5 | 11,1 | 1 | 7,7 | 1 | 3,3 | 8 | 5,3 | 30 | 9,8 |
| Niski | 2 | 3,0 | 2 | 4,4 | – | – | 1 | 3,3 | 2 | 1,3 | 7 | 2,3 |
| Bardzo niski | – | – | – | – | – | – | – | – | – | – | – | – |
| Razem | 67 | 100 | 45 | 100 | 13 | 100 | 30 | 100 | 150 | 100 | 305* | 100 |

* Nie wszystkie respondentki (2) zaznaczyły kategorie stażu pracy.

Źródło: Obliczenia własne.

[199] Tamże, s. 149.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

domości, umiejętności i sprawności. Jest to także motywacja do dalszej aktywności we wszystkich obszarach edukacji najmłodszych wychowanków.

Wysoki poziom umiejętności organizacyjnych nauczycielek poświadczony w badaniach może świadczyć, o tym, że wszystkie z wymienionych tu warunków skutecznej pracy nauczyciela w przedszkolu są w świadomości badanych respondentek wypełnione.

Wartość testu chi-kwadrat wskazała na *istnienie zależności między oceną umiejętności organizacyjnych respondentek a ich stażem pracy* ($chi^2 = 26{,}412$; $df = 12$; $p.i = < 0{,}05$). Współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych wynosi $r_c = 0{,}28$ i oznacza korelację niską – *zależność wyraźną, choć małą.* Dokonane obliczenia statystyczne wskazały również na wystąpienie zależności w przypadku zmiennej *stopnia awansu zawodowego badanych* ($chi^2 = 25{,}453$; $df = 9$; $p.i < 0{,}05$, $r_c = 0{,}28$, co wskazało na korelację niską – *zależność wyraźną, choć małą*). *Nie wykazano zależności między oceną kompetencji organizacyjnych respondentek a ich wykształceniem* ($chi^2 = 6{,}052$; $df = 3$; $p.i > 0{,}05$).

Do sprawnego realizowania procesu wychowawczo-dydaktycznego niezbędne są kompetencje badawcze nauczyciela, które wyrażają się umiejętnością w badaniu własnej pracy, uczestniczeniem w procesach odkrywania, wyjaśniania i przekształcania rzeczywistości edukacyjnej.

W tabeli 41 przedstawiono poziom oceny umiejętności badawczych respondentek. Większość nauczycielek wysoko oceniła swoje kompetencje badawcze. Taką wypowiedź zadeklarowało prawie 50,0% respondentek. Dość dużo ankietowanych (około 25,0%) nie potrafiło sprecyzować swych umiejętności w sferze badawczej.

Wysoko ocenili nauczyciele poziom kompetencji badawczych, na który wskazuje ocena o wartości 4,2 w porównaniu z wynikami U. Ordon[200] z poprzednich lat,

Tabela 41. Zależność między oceną poziomu kompetencji badawczych a wykształceniem

| Poziom kompetencji badawczych | Wykształcenie | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | wyższe magisterskie | | wyższe licencjackie | | | |
| | N | % | N | % | N | % |
| Bardzo wysoki | 58 | 24,1 | 5 | 7,6 | 63 | 20,5 |
| Wysoki | 123 | 51,0 | 28 | 42,4 | 151 | 49,2 |
| Trudno powiedzieć | 49 | 20,3 | 27 | 40,9 | 76 | 24,8 |
| Niski | 10 | 4,1 | 6 | 9,1 | 16 | 5,2 |
| Bardzo niski | 1 | 0,4 | – | – | 1 | 0,3 |
| Razem | 241 | 100 | 66 | 100 | 307 | 100 |

Źródło: Obliczenia własne.

[200] Tamże, s. 150.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

w których wskaźnik osiągnął niższą wartość (3,7). Można stwierdzić, że nauczyciele dostrzegli konieczność rozwijania funkcji badawczych w celu skutecznego i efektywnego diagnozowania. Porównanie przedstawionych wyników nierozłącznie wiąże się z obszarem kompetencji, w obrębie których zawarto otwartość, elastyczność i niezależność myślenia.

Poziom kompetencji badawczych nauczycielek zróżnicowała w niewielkim stopniu zmienna ich *wykształcenia.* Obliczona wartość testu chi$^2$ wyniosła 19,210; df = 4; p.i < 0,05; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c$ = 0,06 wskazał na korelację *słabą – zależność prawie nic nieznaczącą*. W przypadku zmiennej *stażu pracy* (chi$^2$ = 12,212; df = 16; p.i > 0,05) i zmiennej *stopnia awansu zawodowego* (chi$^2$ = 18,784; df = 12; p.i > 0,05) zależność nie wystąpiła.

Określenie poziomu kompetencji badawczych nie jest zadaniem łatwym, gdyż wymaga szczególnej refleksji w diagnozowaniu własnych poczynań nie tylko dydaktycznych, lecz także empirycznych. Warto tu zaznaczyć, że w dotychczasowym procesie kształcenia akademickiego przyszłych nauczycieli przedszkola w planach studiów zaznaczyła się duża dysproporcja – kształcenie metodyczno-merytoryczne wyraźnie dominuje nad kształcenia ukierunkowanym na badawczą umiejętność przyszłych nauczycieli przedszkoli.

Z przedstawionych w tym rozdziale klasyfikacji kompetencji jasno wynika, że są one funkcją interakcji wiedzy, emocji i zachowań. Jak słusznie stwierdziła J. Szempruch[201], kompetencje te cechują się związkiem z zadaniami (przejawiają się w określonych zachowaniach), zmiennością (podlegają rozwojowi) i mierzalnością (można je mierzyć).

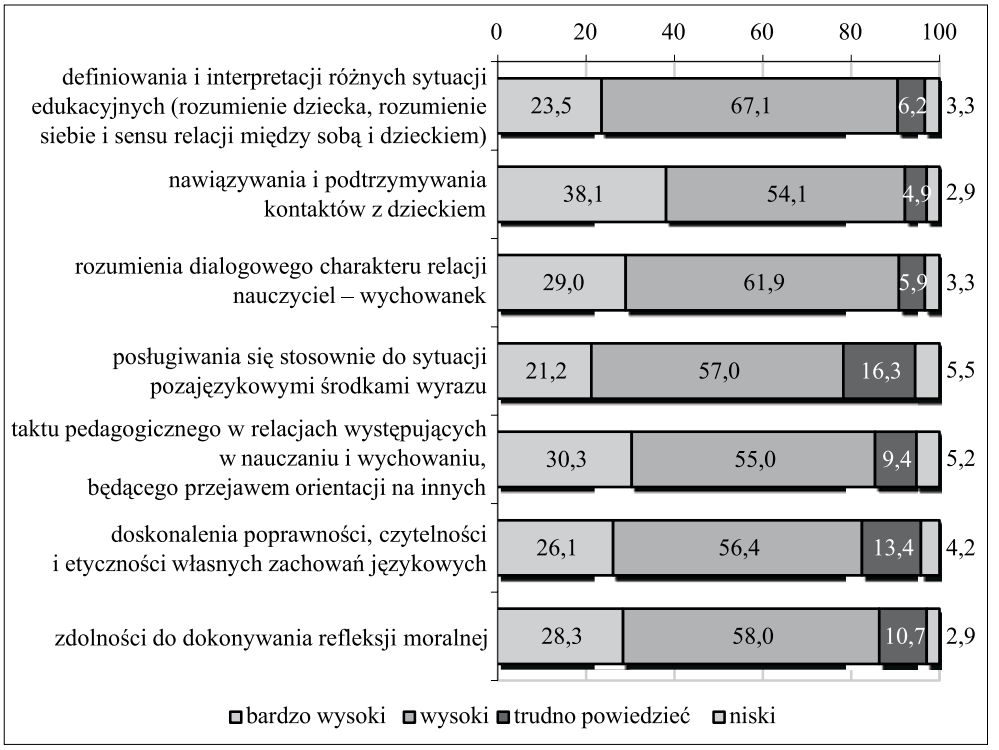
W określeniu poziomu kompetencji kadry nauczycielskiej przedszkoli wymienione tu ich rodzaje wydają się zbyt ogólnikowe i dlatego też na potrzeby badań własnych postanowiłam uszczegółowić ich zakresy o bardziej szczegółowe umiejętności, jakimi powinien się charakteryzować nauczyciel.

Pierwszą z grup są kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne[202], które są podstawowym elementem składowym kwalifikacji nauczycielskich.

Na wykresie (rys. 23) przedstawiono ocenę poziomu ankietowanych poszczególnych umiejętności, wchodzących w ich skład. Wyniki badań napawają optymizmem, gdyż ocena umiejętności składających się na poziom kompetencji interpretacyjno-komunikacyjnych przez badane jest w wysoka. Dotyczy to zwłaszcza zdolności do dokonywania refleksji moralnej oraz nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z dzieckiem. Jest to szczególnie ważne, gdyż kwestie etyczne nauczyciela zawsze mają wielką wagę z racji postrzegania ich przez pryzmat szczególnego zobowiązania wobec dzieci, ich rodziców i środowiska lokalnego. Przywiązywała do nich dużą wagę J. Szempruch[203], akcentując, że w zawodzie tym częściej niż w innych występuje ścisły związek obowiązków zawodowych i powinności moralnych ze względu

[201] J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany*, s. 191: „Kompetencje nauczyciela".
[202] R. Kwaśnica, *O pomaganiu nauczycielowi – alternatywa edukacyjna*, w: *Pedagogika*, t. 2.
[203] J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany*, s. 228: „Kwestie moralne nauczyciela".

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436




Rys. 23. Ocena poziomu umiejętności wchodzących w skład kompetencji interpretacyjno-komunikacyjnych

na uwikłania pracy wychowawczo-dydaktycznej i opiekuńczej w oceny moralne, które nigdy nie są neutralne etycznie. Od nauczyciela wymaga się wysokiego poziomu etycznego, a sprostanie tym wymaganiom nie jest proste, chociażby dlatego, że postawa nauczyciela oddziałująca na dzieci z dużą sugestywnością znajduje się pod ustawiczną wnikliwą kontrolą społeczną dzieci, rodziców, współpracowników oraz osób nadzorujących i wspomagających pracę zawodową nauczyciela.

Analizy przeprowadzone w 2007 roku przez U. Ordon[204] ukazują stosunkowo niski poziom oceny kompetencji komunikacyjnych (3,6) w porównaniu z moimi badaniami.

W badaniach prowadzonych przez J. Zowczaka[205] (2002–2008), w których poruszył kwestie moralne, nauczyciele wskazywali za najbardziej cenne: świadomość bycia potrzebnym innym ludziom (45,0%), uczciwość (79,0%), odpowiedzialność (78,0%), szacunek do samego siebie (39,3%), pryncypialność – wierność przyjętym zasadom (22,0%) oraz prawdomówność (20,9%).

[204] U. Ordon, *Nauczyciel edukacji elementarnej*, s. 152.
[205] J. Zowczak, *Etos nauczycieli*.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Najwięcej trudności przysporzyło nauczycielkom określenie poziomu umiejętności związanych z posługiwaniem się stosownie do sytuacji pozajęzykowymi środkami wyrazu (około 17,0% deklaracji). Może to znaleźć uzasadnienie w tym, że ocena własnej intonacji, mimiki, głosu oraz akcentu jest zadaniem skomplikowanym. Łatwiej jest nam ocenić precyzyjność i wyczerpujące wypowiadanie swoich myśli.

Podobne wyniki otrzymała A. Szkolak[206], badając (w 2005 roku) kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Autorka stwierdziła, że wśród tych kompetencji badani nauczyciele mają największy problem w zakresie stosowania zasad komunikacji niewerbalnej – w kontekście stażu pracy słabo wypadła samoocena nauczycieli z dłuższym stażem pracy (około 40,0%). Badania A. Szkolak dowiodły również, że nauczyciele wczesnej edukacji potrafią delikatnie i życzliwie postępować ze swoimi wychowankami, w taki sposób, aby ich nie urazić, nie sprawić przykrości, nie lekceważyć, nie przyjmować drwiąco wypowiadanych słów, aby nie wywoływać konfliktów[207].

E. Zyzik i J. Karczewska w przeprowadzonych w 2012 roku badaniach nad werbalnymi i niewerbalnymi środkami komunikacji nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej stwierdziły, że w opinii uczniów nauczyciele o długim stażu pracy częściej zachowywały poważną mimikę twarzy (około 70,0%) niż nauczyciele z krótkim stażem pracy (ponad 90,0%). Przyczyn tego stanu rzeczy można upatrywać w wypaleniu zawodowym nauczycieli pracujących wiele lat w zawodzie. Cenne w badaniach tych autorek było zebranie opinii wśród uczniów, jakich zachowań niewerbalnych oczekują od swoich nauczycieli. Według nich wychowawca powinien mówić wolno (około 40,0%), podczas rozmowy uśmiechać się i wykonywać spokojne, kontrolowane ruchy (około 98,0%) oraz podtrzymywać ciągły kontakt wzrokowy (około 70%). Zdaniem ponad 40,0% uczniów dotyk, np. ramienia, również sprzyja wspólnej komunikacji[208].

Wyniki osiągnięte w badaniach własnych pozwalają na stwierdzenie, że badane mają w pełni świadomość istoty i znaczenia kompetencji interpretacyjno-komunikacyjnych, że są one warunkiem koniecznym do prawidłowego i sprawnego funkcjonowania grupy przedszkolnej. To nauczyciel powinien być mistrzem w komunikacji, odznaczać się perfekcyjną umiejętnością mówienia, empatycznego, aktywnego słuchania, posługiwania się „językiem ciała" w taki sposób, aby uczynić zajęcia w grupie przedszkolnej miejscem pełnego rozwoju dziecka[209].

W nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów z dzieckiem w wieku przedszkolnym ważna jest mimika nauczyciela, gdyż oprócz mowy jest ona głównym źródłem

---

[206] A. Szkolak, *Kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne*, w: *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni edukacyjnej*, s. 83.

[207] Tamże, s. 82.

[208] E. Zyzik, J. Karczewska, *Komunikacja nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej z dziećmi – komunikat z badań*, w: *Innowacyjność i kreatywność w pedagogice. Zeszyty pedagogiczno-metodyczne*, red. M. J. Żmichrowska, W. Grelowska, Wałbrzych 2012, s. 270.

[209] Tamże, s. 257.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

o stanach emocjonalnych i postawach. Badania B. Szumnej wykazały, że prawie 90,0% dzieci „uśmiechanie" zaliczyło do najbardziej pożądanych zachowań nauczyciela[210].

Wspomniane już E. Zyzik i J. Karczewska [211] w wynikach badań nad komunikacją werbalną i niewerbalną nauczyciela z dzieckiem w wieku wczesnoszkolnym wskazały na jej pełny przebieg w przypadku nauczycieli z krótkim stażem pracy (co argumentowały ich podejściem do mówienia w sposób komunikacyjno-osobotwórczy, tworzeniem klimatu komunikacyjnego opartego na empatii oraz chęcią wykorzystywania różnorodnych kompetencji komunikacyjnych) i niepełny, gdy nauczyciel ma dłuższy staż pracy (wskazując na większe przykładanie wagi do poprawności wypowiedzi dzieci, co często zniechęca je do wypowiadania się, na instrumentalne podejście do mówienia, niejednokrotne odrzucanie komunikacji niewerbalnej jako mało istotnej w komunikacji z dzieckiem).

Wyniki badań prowadzonych przez D. Szumną, zainspirowaną kompetencją komunikacyjną ujawnianą w kontaktach z uczniami w klasie szkolnej, były mniej optymistyczne[212]. Autorka ta wskazała na niskie kompetencje w kierowaniu procesem porozumiewania się w klasie, sugerując zastanowienie się nauczycieli nad efektywnością podejmowanych przez nich działań pedagogicznych. Jest to szczególnie ważna sugestia ze strony D. Szumnej ze względu na fakt, że większość zadań wychowawczo-dydaktycznych na tym poziomie edukacji jest realizowana w bezpośrednim spotkaniu nauczyciela i ucznia za pomocą różnorodnych zachowań komunikacyjnych.

Obliczenia statystyczne na użytek badań własnych przeprowadzonych wśród kieleckich nauczycielek przedszkola wskazały na wystąpienie istotności tylko w przypadku niektórych umiejętności, które warunkują kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne. I tak zaznacza się istotność w ocenie:

1. Umiejętności nauczycielek związane z *definiowaniem i interpretacją różnorodnych sytuacji edukacyjnych w przedszkolu* a zmienną *awansu zawodowego.*
   Obliczona wartość testu chi$^2$ wyniosła 23,902; df = 9; p.i < 0,05, współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c$ = 0,27 wskazał na korelację niską – *zależność wyraźną, lecz małą*. W przypadku zmiennej *wykształcenie* współczynnik korelacji $r_c$ = 0,17 wskazał na korelację słabą – *zależność prawie nic nieznaczącą* (chi$^2$ = 9,278; df = 3; p.i < 0,05).

---

[210] B. Szumna, *Badanie pozytywnych relacji nauczyciel – uczeń*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane" 2007, nr 3, Kielce.

[211] E. Zyzik, J. Karczewska, *Komunikacja*, s. 272–273.

[212] D. Szumna, *Komunikacja pedagogiczna we współczesnej szkole*, w: *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Strategie rozwoju*, red. J. Szempruch, Rzeszów 2006, s. 316–327; tejże, *Komunikacja nauczyciel – uczeń jako interakcja asymetryczna*, w: *Homo sapiens – Homo-communicans*, red. A. Kucharski, M. Stencel, Szczecin 2011, s. 113–125; tejże, *Jak nie mówić w szkole, czyli w trosce o przyjazne relacje nauczyciela i uczniów edukacji wczesnoszkolnej*, w: *Dziecko w świecie innowacyjnych edukacji*, *współdziałania i wartości*, red. U. Szuścik, B. Oelszlaeger, Cieszyn–Kraków 2011, t. 1, s. 231–250.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

2. Umiejętności nauczycielek związane *z doskonaleniem poprawności, czytelności i etyczności własnych zachowań językowych* a zmienną *wykształcenie*.
   Obliczona wartość testu chi$^2$ wyniosła 14,859; df = 3; p.i < 0,05; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c$ = 0,21 wskazał na korelację słabą – *zależność prawie nic nieznaczącą*.

Obliczenia statystyczne między pozostałymi umiejętnościami wchodzącymi w skład kompetencji interpretacyjno-komunikacyjnych a przyjętymi zmiennymi nie okazały się istotne. Pozwala to na przypuszczenie, że oprócz doskonalenia zawodowego w procesie kształtowania umiejętności komunikowania nauczyciela z podmiotami edukacyjnymi istotną rolę można przypisać jego inteligencji interpersonalnej, czyli zdolności rozumienia innych ludzi, tego, co nimi kieruje, w jaki sposób pracują i jak wspólnie z nimi pracować, oraz inteligencji intrapersonalnej, czyli zdolności stwarzania precyzyjnego, odpowiadającego rzeczywistości modelu samego siebie i korzystania z niego dla skutecznego działania[213].

Wysoki poziom kompetencji informatyczno-komunikacyjnych kieleckich nauczycielek przedszkola napawa optymizmem, gdyż – co należy podkreślić – służą one nauczycielowi do podtrzymania, a czasem wręcz do przywrócenia właściwych relacji w procesie kształcenia. Dzięki nim można wspomagać rozwój dziecka, rozwijać przynależność do grupy, uczyć go prawidłowej samooceny.

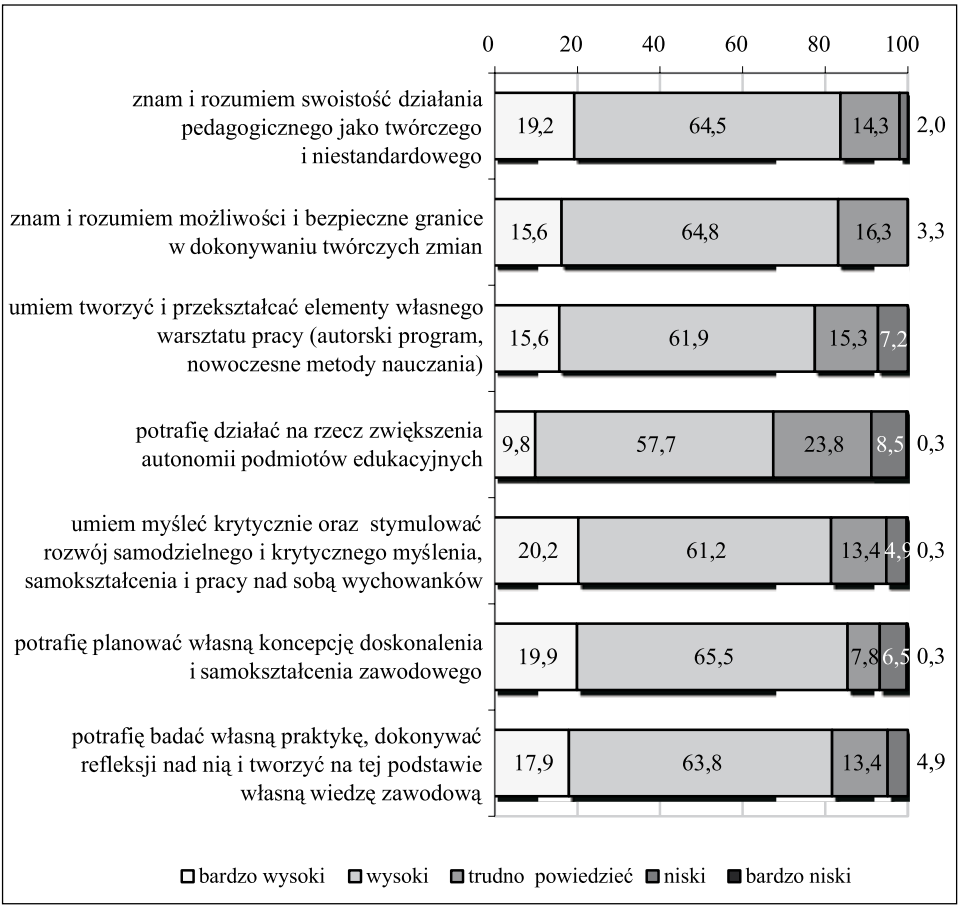
Zaspokajanie tych wszystkich potrzeb jest szczególnie ważne we wczesnej edukacji dziecka. Jak dostrzegł R. Kwaśnica[214], potrzeba ich rozwijania jest bardzo często sygnalizowana w literaturze przedmiotu, gdyż zajmują one nadrzędną pozycję w zawodzie nauczyciela ze względu na jego swoistość. Jest to istotne również ze względu na otwarcie społeczeństwa na inne kultury oraz szybki przyrost i wymianę informacji. Słusznie zatem twierdził Z. Kwieciński, uznając, że nauczyciel niezależnie od szczebla edukacji powinien posiadać kompetencje komunikacyjne jednocześnie w czterech wymiarach komunikacji: interpersonalnej (między grupami zadaniowymi i towarzyskimi, dialog partnerów), intrapersonalnej (między wzorami tożsamości), międzykulturowej i wewnątrzkulturowej (między grupami i systemami wartości)[215].

Kolejnymi kompetencjami poddanymi samoocenie nauczycielek były kompetencje kreatywno-twórcze, wyrażające się w innowacyjności, niestandardowości i prorozwojowej skuteczności działań. Wiążą się one nierozerwalnie z kompetencjami autokreatywnymi, które stanowią podstawę funkcjonowania człowieka jako bytu nie tyko jednostkowego, ale i społecznego. Ocenę poziomu tych kompetencji przez nauczycielki przedszkoli zatrudnionych w placówkach kieleckich zilustrowano na wykresie (rys. 24).

---

[213] D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997, s. 75.
[214] R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, s. 298–305.
[215] Z. Kwieciński, *Tropy–ślady–próby*, s. 279.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436




Rys. 24. Ocena poziomu umiejętności, składowych kompetencji kreatywno-krytycznych

Badane nauczycielki wykazały wysoki stopień samooceny w posiadaniu umiejętności składających się na kompetencje kreatywno-krytyczne. Dotyczy to zwłaszcza umiejętności związanych z planowaniem własnej koncepcji doskonalenia i samokształcenia, znajomości i rozumienia swoistości działania pedagogicznego jako twórczego i niestandardowego oraz badania własnej praktyki i dokonywania refleksji nad nią, co daje im podstawę do tworzenia własnej wiedzy zawodowej (ponad 80,0% wskazań w każdej kategorii umiejętności).

Określenie poziomu umiejętności działania na rzecz zwiększenia autonomii podmiotów edukacyjnych sprawiło ankietowanym największą trudność (około 24,0%). Każdy nauczyciel powinien mieć zagwarantowaną możliwość doboru programów nauczania, podręczników, wyboru metod i form nauczania, a także doboru kryteriów wewnętrznej oceny dzieci w grupie. Oczywiście jest to autonomia, która związana jest bezpośrednio z pracą nauczyciela i należy sądzić, że nie w takim kontekście pojęły ją badane.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Przypuszczalnie należy sądzić, że respondentki przez pojęcie autonomii rozumiały możliwość wpływu na kluczowe sprawy związane z zarządzaniem placówką przedszkolną. Mimo że nauczyciele nie mogą działać autonomicznie w odniesieniu do placówki, to jej dyrekcja i rada rodziców powinny uwzględniać także decyzyjność nauczycielek. Ważne jest, aby nauczyciele mieli świadomość własnego wpływu na funkcjonowanie placówki, w której pracują. Warto też zadbać o większą autonomię samej placówki przedszkolnej jako instytucji oświatowej.

Potwierdzeniem tych słów jest wydany przez Dyrekcję Generalną ds. Edukacji i Kultury *Zakres autonomii i odpowiedzialności nauczycieli w Europie*[216], w którym podkreślono, że w krajach UE dostrzega się potrzebę rozszerzania zakresu autonomii, dzięki czemu nauczyciele stają się bardziej niezależni w wykonywaniu swoich obowiązków. W raporcie podkreśla się współistnienie autonomii z większą odpowiedzialnością, która nie polega wyłącznie na przestrzeganiu przez nauczyciela procedur działania danej placówki, lecz uwzględnia również ocenę wyników własnej pracy.

Wysoki poziom oceny kompetencji kreatywno-krytycznych badanych nauczycieli jest niezwykle cenny z punktu widzenia współczesnej cywilizacji, która jakoby wymusza wprowadzenie uczenia się innowacyjno-antycypacyjnego, a więc rozwiązywania problemów, samodzielności w myśleniu i radzeniu sobie w sytuacjach problemowych. Nauczyciel kreatywny to pedagog, którego cechuje twórczość i innowacyjność.

Aktywność twórcza nauczyciela powoduje, że staje się on kompetentny i gotowy do projektowania otwartych sytuacji edukacyjnych. Tylko dzięki niej nauczyciel przedszkola ma możliwość wprowadzania wszelakich nowatorskich rozwiązań programowych, organizacyjnych i metodycznych.

Gotowość nauczyciela do innowacyjnego działania, zdaniem E. Smak[217], łączy się z jego indywidualnymi cechami osobowościowymi, poziomem jego kreatywności i motywacją zewnętrzną do takiego działania. Nauczyciel przedszkola może działać w zakresie innowacji programowej, organizacyjnej i metodycznej, dzięki czemu może uatrakcyjniać zajęcia z dziećmi, doskonalić efekty własnej pracy i dzięki temu osiągać satysfakcję zawodową.

Obliczenia statystyczne wykazały istnienie zależności między kategoriami kompetencji kreatywno-krytycznych a przyjętymi zmiennymi:

1. Istnieje *zależność wyraźna, lecz mała* między *oceną znajomości i rozumieniem swoistości działania pedagogicznego jako twórczego i niestandardowego* a *stażem pracy* nauczyciela ($chi^2 = 24{,}587$; $df = 12$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}27$ wskazał na korelację niską) oraz *stopniem awansu zawodowego nauczyciela* ($chi^2 = 24{,}587$; $df = 12$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}27$ wskazał na korelację niską), natomiast *wykształcenie* tej umiejętności nie warunkuje ($chi^2 = 6{,}166$; $df = 3$; $p.i > 0{,}05$).

---

[216] *Zakres autonomii i odpowiedzialności nauczycieli w Europie*, Bruksela 2008.

[217] E. Smak, *Nauczyciel wobec współczesnych przemian edukacyjnych*, w: *Edukacja i rozwój*, s. 271.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

2. Istnieje *zależność wyraźna, lecz mała* między *oceną poziomu znajomości i rozumienia możliwości bezpiecznych granic w dokonywaniu twórczych zmian* a *stażem pracy* nauczyciela ($chi^2 = 24{,}587$; $df = 12$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}27$ wskazał na korelację niską), *stopniem awansu zawodowego* nauczycielek ($chi^2 = 17{,}263$; $df = 9$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}23$ wskazał na korelację niską). W przypadku zmiennej *wykształcenie* istnieje *zależność prawie nic nieznacząca* ($chi^2 = 10{,}006$; $df = 3$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}18$ wskazał na korelację słabą).
3. Istnieje *zależność wyraźna, lecz mała* między *oceną poziomu umiejętności tworzenia i przekształcania elementów własnego warsztatu pracy* a *wykształceniem respondentek* ($chi^2 = 16{,}834$; $df = 3$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}23$ wskazał na korelację niską), ich *stażem pracy* ($chi^2 = 36{,}825$; $df = 12$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}33$ wskazał na korelację niską) oraz *stopniem awansu zawodowego* ($chi^2 = 36{,}869$; $df = 9$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}33$ wskazał na korelację niską).
4. *Nie istnieje zależność* między *oceną poziomu umiejętności podejmowania działań na rzecz zwiększenia autonomii podmiotów edukacyjnych* a *wykształceniem* respondentek ($chi^2 = 7{,}395$; $df = 4$; $p.i > 0{,}05$), ich *stażem pracy* ($chi^2 = 12{,}144$; $df = 16$; $p.i > 0{,}05$) oraz *stopniem awansu zawodowego* ($chi^2 = 18{,}059$; $df = 12$; $p.i > 0{,}05$).
5. Istnieje *zależność wyraźna, lecz mała* między *oceną poziomu umiejętności myślenia krytycznego stymulowania rozwoju samodzielnego i krytycznego myślenia, samokształcenia i pracy nad sobą oraz swoich wychowanków* a *wykształceniem* badanych ($chi^2 = 19{,}023$; $df = 4$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}24$ wskazał na korelację niską), *stopniem awansu ankietowanych* ($chi^2 = 20{,}202$; $df = 16$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}28$ wskazał na korelację niską), natomiast *staż pracy* tej umiejętności nie warunkuje ($chi^2 = 24{,}587$; $df = 12$; $p.i > 0{,}05$).
6. Istnieje *zależność wyraźna, lecz mała* między *oceną poziomu umiejętności planowania własnej koncepcji doskonalenia i samokształcenia zawodowego* a *stopniem awansu zawodowego* nauczyciela ($chi^2 = 21{,}876$; $df = 12$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}2$ wskazał na korelację niską), *stażem pracy* nauczycielek ($chi^2 = 17{,}263$; $df = 9$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}23$ wskazał na korelację niską). W przypadku zmiennej *wykształcenia* istnieje *zależność słaba prawie nic nieznacząca* ($chi^2 = 11{,}440$; $df = 4$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}19$ wskazał na korelację słabą), natomiast zmienna *stażu pracy* tej umiejętności nie warunkuje ($chi^2 = 24{,}145$; $df = 16$; $p.i > 0{,}05$).
7. Istnieje *zależność wyraźna, lecz mała* między *oceną poziomu umiejętności badania własnej praktyki, dokonywania refleksji nad nią i tworzeniem na tej podstawie własnej wiedzy zawodowej* a *wykształceniem* nauczycielek ($chi^2 = 15{,}819$;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

df = 3; p.i < 0,05; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c$ = 0,22 wskazał na korelację niską), ich *stażem pracy* ($chi^2$ = 31,192; df = 12; p.i < 0,05; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c$ = 0,30 wskazał na korelację niską) oraz *stopniem awansu zawodowego* ($chi^2$ = 28,573; df = 9; p.i < 0,05, współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c$ = 0,29 wskazał na korelację niską).

Zebrany materiał badawczy pozwala na stwierdzenie, że wysoki poziom kompetencji kreatywno-krytycznych warunkuje stopień awansu zawodowego respondentek oraz ich wykształcenie. Potwierdza to tezę, że wszelkie umiejętności pedagogiczne można kształtować poprzez ciągłe doskonalenie zawodowe.

Wysoki poziom kompetencji krytycznych badanych nauczycielek świadczy o ich umiejętności analizowania, opisywania i oceniania procesu wychowawczo-dydaktycznego, jaki realizują w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. Dzięki temu mają możliwość zaspokojenia potrzeb, jakie wynikają z relacji między obecną zdolnością ludzkiego umysłu a wymaganiami, jakie stawia człowiekowi zmieniający się świat (technologie tworzenia i gromadzenia wiedzy, systemy komunikacji oraz ideologie)[218].

Kolejną grupę stanowią kompetencje współdziałania, rozumiane jako skuteczność zachowań prospołecznych nauczyciela i sprawności w integrowaniu grupy dzieci oraz innych podmiotów edukacyjnych[219]. Ocenę poszczególnych umiejętności składających się na kompetencje współdziałania zilustrowano na wykresie (rys. 25).

Wszystkie umiejętności składające się na kompetencje współdziałania badane nauczycielki oceniły na poziomie wysokim. Dotyczy to zwłaszcza wiedzy na temat współdziałania i rozwoju społecznego dzieci oraz jej wykorzystania w tworzeniu grupy przedszkolnej. Tę umiejętność zdeklarowało ponad 90,0% ankietowanych.

Wyniki te są szczególnie optymistyczne ze względu na charakterystyczne dla naszej epoki problemy globalne i złożoność instytucji społecznych, które przyczyniły się do wzrostu znaczenia szeroko pojmowanej współpracy. W tej sytuacji posiadanie umiejętności kształtowania efektywnego współdziałania w zespole staje się ważnym celem edukacyjnym, a okres inicjowania procesu formowania wymienionej kompetencji przypada na pierwszy etap wychowania i nauczania, jakim jest edukacja przedszkolna. Niejako powinnością nauczycieli przedszkola jest planowe i systematyczne podejmowanie różnorodnych działań ukierunkowanych na osiągnięcie celu, jakim jest postępujący rozwój szeroko rozumianych umiejętności współdziałania (szczególnie z dziećmi i ich rodzicami, a także ze środowiskiem lokalnym).

Przeprowadzone przez B. Pawlak[220] badania nad kompetencjami związanymi ze współdziałaniem nauczycieli klas początkowych skłoniły ją do wskazania płaszczyzn, które uznała za szczególnie istotne. Jedna z nich dotyczy kreowania sytuacji,

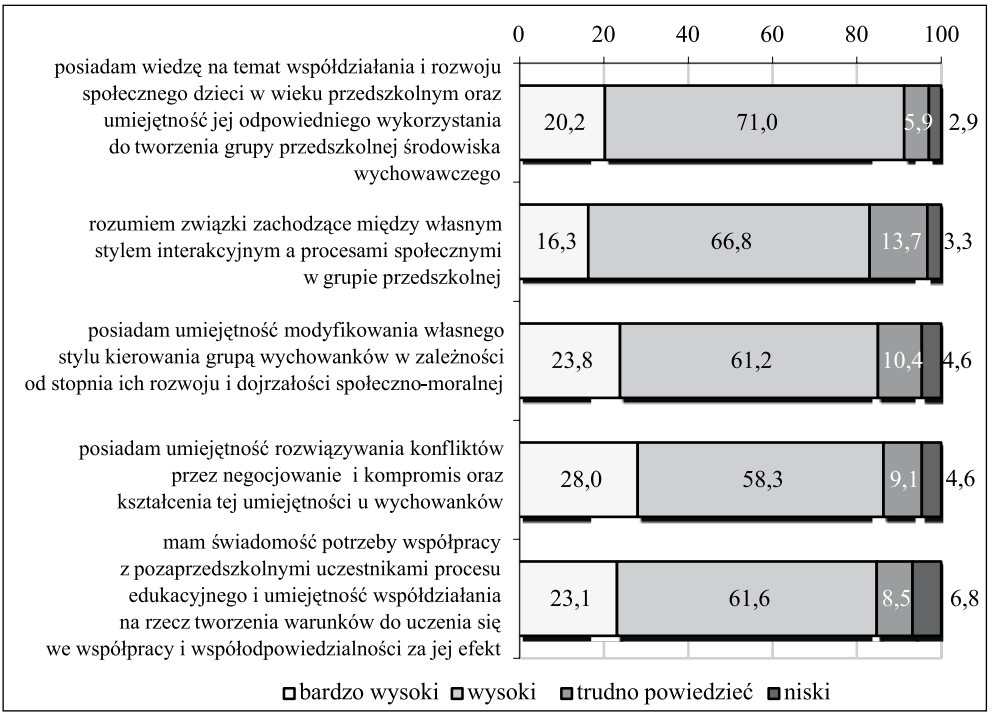
---

[218] J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany*, s. 194: „Kompetencje nauczyciela".

[219] Tamże, s. 195.

[220] B. Pawlak, *Nauczyciel animatorem edukacyjnej aktywności grupowej dzieci*, w: *Nauczyciel wczesnej edukacji*, s. 268.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436




Rys. 25. Ocena poziomu umiejętności warunkujących kompetencje współdziałania

w których uczniowie mają możliwość gromadzenia, w wyniku pracy zespołowej, wielorakich doświadczeń natury społecznej. Autorka miała tu na myśli doznania wynikające z wchodzenia przez dziecko w relacje z różnymi osobami, które zna i lubi, oraz z tymi, od których najczęściej stroni, których nie akceptuje i unika.

Sugestie autorki wynikające z badań własnych skłaniają do wysunięcia konkluzji, że od nauczyciela wymaga się szczególnie czujnej i aktywnej postawy w zakresie znajomości społecznych zachowań dzieci oraz umiejętności integrowania grupy. Warunkiem tworzenia społecznie pożądanych zachowań dzieci w grupie jest ciągłe monitorowanie ich poziomu społecznego oraz obserwacja relacji, jakie w niej zachodzą. Potwierdzeniem tych słów są badania R. Więckowskiego[221], pozwalające na stwierdzenie, że nauczyciel przystępujący do organizacji grupy powinien dysponować wiedzą na temat rozwoju społecznego dzieci oraz znać stosunki społeczne, jakie mogą zachodzić pomiędzy nimi.

Nieco niżej respondentki oceniły swoje umiejętności związane z rozwiązywaniem konfliktów wśród dzieci, choć i w tych umiejętnościach zaznaczył się poziom bardzo wysoki i wysoki (ponad 80,0%). Może to wynikać z faktu, że konflikty wśród dzieci mają różne przyczyny, a sposoby ich rozwiązywania i zapobiegania nie należą

[221] R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1993, s. 224.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

do łatwych zadań. Niejednokrotnie myślenie dzieci jest sprzeczne z myśleniem innych, a ich potrzeby też nie zawsze się pokrywają. A. Biszczanik[222], badając problem konfliktów wśród dzieci, stwierdził, że interakcje społeczne w grupie rówieśniczej, powtarzające się konflikty własnego myślenia z myśleniem innych zmuszają dziecko do podania w wątpliwość i weryfikowania własnego myślenia. Nie sposób się nie zgodzić z takim stwierdzeniem, gdyż – jak powszechnie wiadomo – interakcje, które są źródłem konfliktów, stają się również źródłem weryfikacji i w konsekwencji usuwają egocentryczną postawę dziecka wobec innych, stopniowo likwidując egocentryzm zarówno poznawczy, jak i społeczny.

Obserwacje codziennej rzeczywistości w przedszkolu wskazują, że dzieci niejednokrotnie nie potrafią sobie poradzić w sytuacji konfliktowej z innymi rówieśnikami. Jak wiadomo, określone kompetencje społeczne w zakresie rozwiązywania konfliktów z innymi w dużym stopniu wyznaczają charakter współżycia jednostki z innymi ludźmi i decydują o satysfakcjonującym funkcjonowaniu w społeczeństwie.

Już w *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego* traktuje się umiejętność rozwiązywania konfliktów w grupie przedszkolnej jako ważną kompetencję interpersonalną, która powinna być rozwijana u dzieci przez nauczyciela przedszkola. Zapis w tym dokumencie obliguje nauczyciela do dostarczania przykładów i stwarzania warunków do doświadczania przez dziecko rozwiązywania sytuacji konfliktowych na zasadzie kompromisu i akceptacji potrzeb innych osób[223].

Nauczycielki, odnosząc się do sytuacji konfliktowych, stwierdzały w wywiadzie:

> [...] w celu zapobiegania konfliktom w grupie przedszkolnej staram się w miarę możliwości prawidłowo ocenić sytuację w grupie poprzez analizę układu stosunków, jakie w niej panują [...]; umożliwia mi to określenie postaw dzieci względem siebie.
> [...] dzięki ciągłej obserwacji dzieci mam możliwość określenia poziomu ich kompetencji społecznych, co niewątpliwie pomaga mi w zapobieganiu sytuacji konfliktowych w grupie [...]; znam najczęstsze przyczyny konfliktów w grupie dzieci, więc staram się w miarę możliwości im przeciwdziałać, np. poprzez zakaz przynoszenia zabawek z domu.
> [...] ponieważ często przyczyną powstawania konfliktów wśród dzieci jest osoba nauczyciela, staram się wzbudzać zaufanie dzieci do swojej osoby, przejawiając życzliwy i obiektywny stosunek do wszystkich dzieci [...]; nie faworyzuję jednych dzieci kosztem drugich.
> [...] umiejętność rozstrzygania nieporozumień w grupie dzieci zawdzięczam temu, że opanowałam sztukę mediacji i wiem, jak ona powinna przebiegać w grupie dzieci przedszkolnych.

Badane nauczycielki zadeklarowały również wysoki poziom (około 80,0% wskazań) umiejętności związanych z pracą z dziećmi, wykazującymi różny poziom roz-

---

[222] A. Biszczanik, *Sposoby rozwiązywania konfliktów interpersonalnych przez dzieci sześcioletnie w opinii nauczycieli*, w: *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, red. S. Guz, J. Andrzejewska, Lublin 2005, s. 157.

[223] *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego*, Warszawa 2000.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

woju i dojrzałości społeczno-moralnej. Dzieci, co jest oczywiście naturalne, prezentują zróżnicowany poziom rozwoju i nawet w grupie o zdiagnozowanym wysokim poziomie kompetencji rozwojowych znajdują się takie, których dyspozycje rozwojowe są dużo niższe. Nauczyciel powinien umieć sobie radzić z tak wielką różnorodnością dzieci i zapewnić im optymalne dla ich zindywidualizowanego tempa rozwoju sytuacje edukacyjne.

Współcześnie w myśl pedagogiki humanistycznej odchodzi się od jednostronnego traktowania problemu przygotowania dzieci do szkoły, gdzie głównie od dziecka oczekuje się sprostania wymaganiom podyktowanym ujmowaniem wychowanków w jednolity sposób, według norm rozwojowych obowiązujących wszystkich w danym wieku. W orientacji podmiotowej uznaje się pogląd, co podkreślił R. Więckowski, że jednostka rozwija się w sposób autonomiczny i praca pedagogiczna powinna być czynnością wspomagającą rozwój zapewniający człowiekowi samorealizację[224].

W przeprowadzonych wywiadach nauczycielki wyrażały następujące opinie:

> [...] staram się, aby każde dziecko czuło się dobrze w grupie, niezależnie od poziomu jego rozwoju; ma ono pełne prawo do dobrego samopoczucia i bycia w pełni akceptowanym.
> [...] mimo że realizacja założeń podstawy programowej pochłania wiele czasu, staram się tak organizować swoją pracę, by wspomagając rozwój dzieci z dysfunkcjami, nie zaniedbywać innych, wykazujących wyższy poziom rozwoju.
> [...] umiejętność kierowania grupą dzieci o zróżnicowanym poziomie rozwoju nie jest zadaniem łatwym, ale nie awykonalnym [...]; dzięki praktyce pedagogicznej oraz różnym szkoleniom nie mam z tym większych problemów [...]; przyznaję, że zawdzięczam to również współpracy z rodzicami dzieci wykazujących niższy poziom rozwoju.

Rozważania te wskazują, jak ważne jest posiadanie jak najwyższych umiejętności nauczycieli instytucji przedszkolnych w zakresie kompetencji współdziałania we wszystkich jej obszarach.

W obliczeniach statystycznych podjęłam próbę odpowiedzi na pytanie, czy poziom poszczególnych umiejętności nauczycielek składających się na ich kompetencje współdziałania jest uzależniony od ich wykształcenia, stażu pracy i stopnia awansu zawodowego. A oto wyniki:

1. *Istnieje zależność wyraźna, lecz mała* między *oceną poziomu wiedzy nauczycielek na temat współdziałania i rozwoju społecznego dzieci i odpowiednim jej wykorzystaniem do tworzenia grupy przedszkolnej* a ich *stażem pracy* ($chi^2 = 35{,}818$; $df = 12$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}33$ wskazał na korelację niską) i *stopniem awansu zawodowego* ($chi^2 = 23{,}027$; $df = 9$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}26$ wska-

[224] R. Więckowski, *Założenie przedszkolnej pedagogiki humanistycznej*, „Wychowanie w Przedszkolu" 1989, nr 6, s. 324.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

zał na korelację niską). W przypadku zmiennej *wykształcenia istnieje zależność słaba prawie nic nieznacząca* ($chi^2 = 7,924$; df = 3; p.i < 0,05; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0,16$ wskazał na korelację słabą).

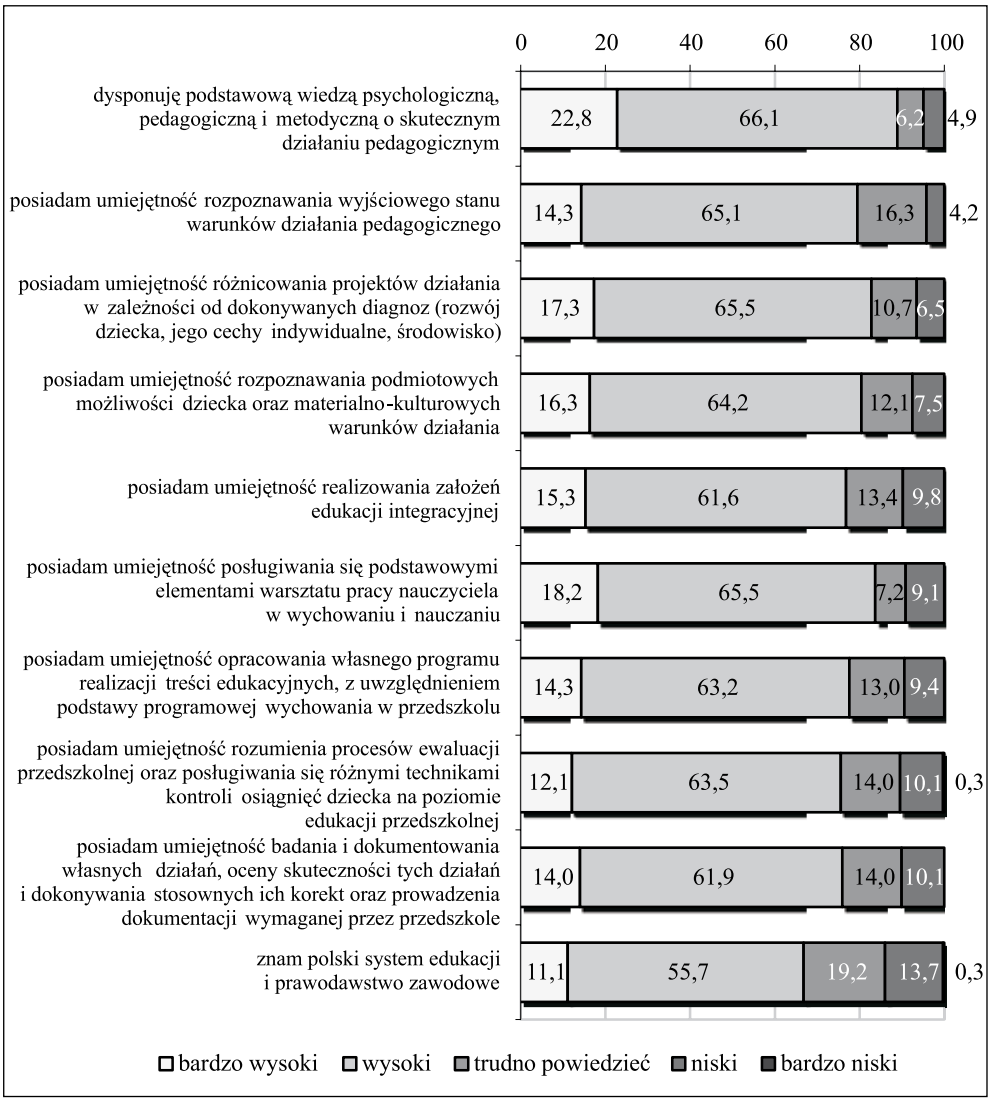
2. *Istnieje zależność wyraźna, lecz mała* między *oceną poziomu rozumienia związków zachodzących między własnym stylem interakcyjnym a procesami społecznymi w grupie przedszkolnej* a *stażem pracy* nauczycielek ($chi^2 = 37,806$; df = 12; p.i < 0,05; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0,33$ wskazał na korelację niską). Zmienna *wykształcenia* ($chi^2 = 7,319$; df = 3; p.i > 0,05), jak też *zmienna stopnia awansu zawodowego* ($chi^2 = 10,954$; df = 9; p.i > 0,05) umiejętności tej nie warunkuje.
3. *Istnieje zależność wyraźna, lecz mała* między *oceną poziomu umiejętności modyfikowania własnego stylu kierowania grupą wychowanków w zależności od stopnia ich rozwoju i dojrzałości społeczno-moralnej* a *stopniem awansu zawodowego* nauczycielek ($chi^2 = 18,675$; df = 9; p.i < 0,05; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0,24$ wskazał na korelację niską). W przypadku zmiennej *wykształcenia istnieje zależność słaba prawie nic nieznacząca* ($chi^2 = 9,870$; df = 3; p.i < 0,05; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0,18$ wskazał na korelację słabą); w przypadku tej umiejętności *zmienna stażu pracy* respondentek *nie okazała się istotna* ($chi^2 = 10,954$; df = 9; p.i > 0,05).
4. *Nie istnieje zależność* między *oceną poziomu umiejętności rozwiązywania konfliktów przez negocjowanie i kompromis oraz kształceniem tej umiejętności u wychowanków* a *wykształceniem* nauczycielek ($chi^2 = 5,164$; df = 3; p.i > 0,05), ich *stażem pracy* ($chi^2 = 18,631$; df = 12; p.i > 0,05) oraz *stopniem awansu zawodowego* ($chi^2 = 4,138$; df = 9; p.i > 0,05). W przypadku tej umiejętności obliczona wartość chi-kwadrat nie okazała się istotna.
5. *Nie istnieje zależność* między *oceną poziomu świadomości potrzeby współpracy z pozaszkolnymi uczestnikami procesu edukacyjnego i umiejętnością współdziałania na rzecz tworzenia warunków do uczenia się we współpracy i współodpowiedzialności za jej efekt* a *wykształceniem* nauczycielek ($chi^2 = 7,672$; df = 3; p.i > 0,05), ich *stażem pracy* ($chi^2 = 19,314$; df = 12; p.i > 0,05) oraz *stopniem awansu zawodowego* ($chi^2 = 13,973$; df = 9; p.i > 0,05). W przypadku tej umiejętności obliczona wartość chi-kwadrat nie okazała się istotna.

Podane tu dane statystyczne pozwalają na wysnucie wniosku, że kompetencje współdziałania w większości przypadków są uwarunkowane stopieniem awansu zawodowego nauczycielek.

O sprawnym przebiegu procesu wychowawczo-dydaktycznego nauczyciela przedszkola decydują jego wysokie kompetencje pragmatyczne. One decydują o planowaniu, organizowaniu, realizacji i ewaluacji procesów edukacyjnych. Ocenę poziomu poszczególnych umiejętności składających się na kompetencje pragmatyczne badanych respondentek przedstawiono na wykresie (rys. 26).

Jak z niego wynika, istnieje wiele uwarunkowań umiejętności pragmatycznych nauczyciela. Badane w prawie 90,0% stwierdziły, że mają wysoki poziom wiedzy pedagogicznej, psychologicznej i metodycznej, która pozwala im na sprawną pracę

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436




Rys. 26. Ocena poziomu umiejętności warunkujących kompetencje pragmatyczne

z dziećmi. Może to sugerować dobre przygotowanie respondentek przez akademicki system kształcenia. W planach studiów wyższych kierunków pedagogicznych o specjalnościach nauczycielskiej studenci, przyszli kandydaci do zawodu nauczycieli przedszkola i klas I–III, oprócz przedmiotów kierunkowych, do których zaliczyć można m.in. filozofię, pedagogikę ogólną, pedeutologię, dydaktykę ogólną i socjologię, mają do przyswojenia duży blok przedmiotów kształcenia nauczycielskiego, takich jak pedagogika przedmiotowa, psychologia, dydaktyka przedmiotowa itp., w wymiarze co najmniej 360 godzin. Ponadto realizują przedmioty specjalnościo-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

we związane z poszczególnymi metodykami z zakresu wszystkich edukacji, jakie realizowane są na poziomie nauczania przedszkolnego i wczesnoszkolnego (ponad 400 godzin). Nie sposób pominąć również około 200 godzin praktyki pedagogicznej w placówkach przedszkolnych i klasach I–III[225].

Nie dostrzega się różnicy w obrębie kompetencji pragmatycznych w analizach dokonanych w poprzednich latach przez U. Ordon[226]. Ich ocena (3,6) jest porównywalna z moimi badaniami (3,7).

Uzyskany wysoki poziom wiedzy pedagogicznej, psychologicznej i metodycznej określony przez badane pozwala na wysnucie wniosku, że proces ich kształcenia podczas studiów okazał się szczególnie celowy.

Przeprowadzone przez J. Szempruch[227] badania wśród studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych okazały się mniej optymistyczne w zakresie zdobytej przez nich wiedzy pedagogicznej i psychologicznej. Analiza wyników badań pozwoliła tej autorce na wyciągnięcie wniosków, że najwyższe wyniki osiągają studenci w zakresie przygotowania ich do wprowadzania innowacji w metodyce. Najsłabiej przygotowani są w zakresie komunikacji interpersonalnej oraz diagnozy i terapii pedagogiczno-psychologicznej. Ponad 3/4 badanych studentów stwierdziło, że nie jest przygotowanych do wprowadzania zmian w obszarach treści programowych (którą to umiejętność pozwoli im zapewne zdobyć bezpośrednia praca z dziećmi) oraz w pracy pozaszkolnej. Badani studenci, wskazując wyraźnie wysoki stopień przygotowania do prowadzenia różnych zakresów pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi, tym samym zadeklarowali wysoki poziom wiedzy metodycznej.

W moich badaniach w stopniu wysokim (około 85,0%) ankietowane oceniły swoją umiejętność posługiwania się podstawowymi elementami warsztatu pracy, które warunkują przebieg procesu wychowania i nauczania w przedszkolu.

Wysoki poziom umiejętności nauczycielek związanych z ich warsztatem pracy przekłada się na ocenę efektywności ich pracy, która dokonywana jest przez dyrekcję placówki. Na warsztat pracy nauczyciela przedszkola podlegający weryfikacji przełożonych składa się wiele umiejętności nauczyciela:

1. *Praca wychowawczo-dydaktyczno-opiekuńcza* – stosowanie nowoczesnych metod i form edukacji i wychowania, wdrażanie działań innowacyjnych, projektowych i eksperymentalnych, umiejętność opracowania własnego programu autorskiego, znajomość podstawy programowej i programów wychowania przedszkolnego, umiejętność diagnozowania dzieci poprzez samodzielną ich obserwację i na tej podstawie ustalanie kierunków działań z dziećmi, aktywne uczestniczenie w realizacji zadań określonych przez przedszkole, samodzielność w podejmowaniu działań na rzecz pracy w przedszkolu, prowadzenie bez

[225] *Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu z dn. 7.09.2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli*, Dz.U. 2004, nr 207, poz. 2110.

[226] U. Ordon, *Nauczyciel edukacji elementarnej*, s. 149.

[227] J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany*, s. 262: „Kształcenie nauczycieli w kontekście zmian i prognoz społeczno-kulturowych".

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

zastrzeżeń i terminowo dokumentacji przedszkolnej, autorstwo procedur i narzędzi wewnątrzprzedszkolnych.

2. *Zaangażowanie w prace, innowacyjność i współpraca* – opracowywanie i wykorzystywanie środków dydaktycznych, i wychowawczych, narzędzi diagnozujących, pomocy dydaktycznych, wdrażanie własnych innowacyjnych rozwiązań edukacyjnych i wychowawczych, korzystanie z nowoczesnych technologii informatycznych i programów multimedialnych, osiąganie wysokich efektów w pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi, bycie wzorem do naśladowania dla swoich podopiecznych oraz autorytetem dla innych nauczycieli i rodziców, uczestniczenie w tworzeniu własnych projektów oraz planów nauczania i wychowania, aktywna współpraca z rodzicami i umiejętność wdrażania ich do pracy na rzecz przedszkola, aktywne uczestniczenie w zebraniach rady pedagogicznej oraz zespołu wychowawczego i innych zespołów zadaniowych, podejmowanie działań na rzecz pozyskiwania sponsorów dla przedszkola, sukcesywne dążenie do podnoszenia jakości swojej pracy i warsztatu pracy oraz prestiżu placówki przedszkolnej.
3. *Doskonalenie zawodowe* – regularne doskonalenie warsztatu zawodowego, uczestniczenie w różnorodnych formach doskonalenia zawodowego i wykorzystywanie pozyskiwanej wiedzy w praktyce, systematyczne studiowanie literatury metodycznej, dzielenie się doświadczeniem zawodowym z innymi nauczycielkami, prowadzenie zajęć otwartych dla innych nauczycieli, praktykantów i stażystów, dbałość o rozwój osobisty i zdobywanie kolejnych stopni awansu zawodowego.
4. *Wspomaganie wszechstronnego rozwoju dzieci* – stosowanie nowoczesnych metod i form nauczania dostosowanych do potrzeb dzieci w grupie, dbanie o właściwy klimat na zajęciach, utrzymywanie właściwej dyscypliny na zajęciach, prowadzenie dodatkowej dokumentacji dzieci zdolnych i tych z deficytami rozwojowymi, prowadzenie monitoringu postępów edukacyjnych i wychowawczych dzieci oraz kart obserwacji, prowadzenie indywidualnej pracy z dziećmi mającymi określone trudności edukacyjne, rozwijanie uzdolnień, talentów i zainteresowań dzieci, wdrażanie ich do samodzielności, prowadzenie na miarę swoich możliwości pedagogizacji wśród rodziców.
5. *Przestrzeganie obowiązku pracy* – rzetelne stosowanie dyscypliny pracy, szczególna obowiązkowość i odpowiedzialność, wysoka kultura i takt pedagogiczny, skuteczne zapobieganie konfliktom i umiejętne łagodzenie, znajomość przepisów i regulaminów wynikających z funkcjonowania placówki przedszkolnej jako instytucji[228].

Wymienione tu czynności składające się na warsztat pracy nauczyciela uświadamiają, jak trudny i odpowiedzialny jest zawód nauczyciela przedszkola i w jak wielu obszarach nauczyciel musi wykazywać się wysokimi umiejętnościami, aby jego warsztat pracy mógł być oceniony pozytywnie.

[228] Karta oceny warsztatu pracy nauczyciela Samorządowego Przedszkola Nr 24 w Kielcach.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Uzyskane wyniki badań korespondują z rezultatami uzyskanymi przez H. Kwiatkowską[229], w której badaniach nauczyciele również przypisywali sobie pewność działania w pracy (około 70,0%) oraz precyzyjną sterowalność własnym warsztatem pracy (ponad 50,0%).

W odczuciu respondentek biorących udział w moich badaniach ich wiedza dotycząca znajomości polskiego systemu edukacji i prawoznawstwa zawodowego jest niska (prawie 20,0% wskazało, że nie potrafi określić swojej wiedzy w tym zakresie, a około 15,0% uznało ją za niską). Braki w zakresie znajomości polskiego systemu oświatowego badanych mogą wynikać z ciągłych zmian, jakie w nim zachodzą. Być może nadmiar obowiązków związanych z pracą zawodową nie pozwala im na systematyczne śledzenie aktualnych uregulowań. W odniesieniu do wiedzy nauczycieli z zakresu prawoznawstwa zawodowego można przypuszczać, że jej niski poziom wynika z braku szkoleń kadry pedagogicznej w tym zakresie. Również w planach studiów wyższych można dostrzec niewielką liczbę godzin z przedmiotów skierowanych na podnoszenie wiedzy studentów w zakresie prawoznawstwa zawodowego dotyczącego profesji nauczycielskiej.

Wspomniany tu rodzaj kompetencji pragmatycznych poddano obliczeniom statystycznym, które miały wykazać, czy deklarowany poziom umiejętności nauczycieli związanych z tą kompetencją uwarunkowany jest ich wykształceniem, stażem pracy i stopniem awansu zawodowego. Otrzymane wyniki przedstawiają się następująco:

1. *Istnieje zależność prawie nic nieznacząca* między *oceną poziomu wiedzy psychologicznej, pedagogicznej i metodycznej decydującej o skutecznym działaniu pedagogicznym* nauczycielek a ich *wykształceniem* ($chi^2 = 8{,}060$; $df = 3$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}16$ wskazał na korelację słabą). W przypadku zmiennej *stażu pracy* ($chi^2 = 14{,}345$; $df = 12$; $p.i > 0{,}05$) i *stopnia awansu zawodowego* ($chi^2 = 5{,}355$; $df = 9$; $p.i > 0{,}05$) *zależność nie wystąpiła*.
2. *Istnieje zależność prawie nic nieznacząca* między *oceną poziomu umiejętności rozpoznawania wyjściowego stanu warunków działania pedagogicznego* przez badane nauczycielki a ich *wykształceniem* ($chi^2 = 9{,}424$; $df = 3$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}17$ wskazał na korelację słabą) oraz *stopniem ich awansu zawodowego* ($chi^2 = 23{,}604$; $df = 9$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}27$ wskazał na korelację słabą). W przypadku zmiennej *stażu pracy* ($chi^2 = 20{,}845$; $df = 12$; $p.i > 0{,}05$) *zależność taka nie wystąpiła*.
3. *Istnieje zależność wyraźna, lecz mała* między *oceną poziomu umiejętności różnicowania projektów działania w zależności od dokonywanych diagnoz rozwoju dziecka, jego indywidualnych cech, środowiska* badanych respondentek a ich *stażem pracy* ($chi^2 = 24{,}307$; $df = 12$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}27$ wskazał na korelację niską) oraz *stopniem ich awansu*

[229] H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli*, s. 125–137.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

*zawodowego* ($chi^2 = 21{,}571$; $df = 9$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}26$ wskazał na korelację niską). W przypadku zmiennej *wykształcenie istnieje zależność słaba prawie nic nieznacząca* ($chi^2 = 8{,}869$; $df = 3$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}17$ wskazał na korelację słabą).

4. *Istnieje zależność prawie nic nieznacząca* między *oceną poziomu umiejętności rozpoznawania podmiotowych możliwości dziecka oraz materialno-kulturowych warunków działania* ankietowanych a ich *wykształceniem* ($chi^2 = 11{,}565$; $df = 3$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}19$ wskazał na korelację słabą). W przypadku zmiennej *stażu pracy* ($chi^2 = 19{,}226$; $df = 12$; $p.i > 0{,}05$) i *stopnia awansu zawodowego* ($chi^2 = 15{,}838$; $df = 9$; $p.i > 0{,}05$) *zależność nie wystąpiła*.
5. *Istnieje zależność wyraźna, lecz mała* między *oceną poziomu umiejętności realizowania założeń edukacji integracyjnej* przez badane a ich *wykształceniem* ($chi^2 = 14{,}505$; $df = 3$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}21$ wskazał na korelację niską). W przypadku zmiennej *stażu pracy* ($chi^2 = 11{,}292$; $df = 12$; $p.i > 0{,}05$) i *stopnia awansu zawodowego* ($chi^2 = 12{,}675$; $df = 9$; $p.i > 0{,}05$) *zależność nie wystąpiła*.
6. *Istnieje zależność wyraźna, lecz mała* między *oceną poziomu umiejętności posługiwania się podstawowymi elementami warsztatu pracy w wychowaniu i nauczaniu* ankietowanych a ich *wykształceniem* ($chi^2 = 27{,}236$; $df = 3$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}29$ wskazał na korelację niską), ich *stażem pracy* ($chi^2 = 21{,}235$; $df = 12$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}26$ wskazał na korelację niską) i *stopniem awansu zawodowego* ($chi^2 = 19{,}916$; $df = 9$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}25$ wskazał na korelację niską).
7. *Istnieje zależność wyraźna, lecz mała* między *oceną poziomu umiejętności opracowania własnego programu realizacji treści edukacyjnych, z uwzględnieniem podstawy programowej wychowania przedszkolnego* ankietowanych a ich *stażem pracy* ($chi^2 = 37{,}050$; $df = 12$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}33$ wskazał na korelację niską) i *stopniem awansu zawodowego* ($chi^2 = 33{,}229$; $df = 9$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}31$ wskazał na korelację niską). W przypadku zmiennej *wykształcenie* istnieje *zależność prawie nic nieznacząca* ($chi^2 = 10{,}591$; $df = 3$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}25$ wskazał na korelację słabą).
8. *Istnieje zależność wyraźna, lecz mała* między *oceną poziomu umiejętności rozumienia procesów ewaluacji przedszkolnej oraz posługiwania się różnymi technikami kontroli osiągnięć dziecka* przez badane respondentki a ich *stażem pracy* ($chi^2 = 37{,}638$; $df = 16$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}33$ wskazał na korelację niską) i *stopniem awansu zawodowego* ($chi^2 = 41{,}787$; $df = 12$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}35$ wskazał na korelację niską). W przypadku zmiennej *wykształcenia* ($chi^2 = 7{,}651$; $df = 4$; $p.i > 0{,}05$) *zależność nie wystąpiła*.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

9. *Nie istnieje zależność między oceną poziomu umiejętności badania i dokumentowania własnych działań, oceną ich skuteczności i dokonywania stosownych ich korekt oraz prowadzenia dokumentacji przedszkolnej* ankietowanych a ich *wykształceniem* ($chi^2 = 7{,}270$; $df = 3$; $p.i > 0{,}05$), *stażem pracy* ($chi^2 = 19{,}454$; $df = 12$; $p.i > 0{,}05$) i *stopniem awansu zawodowego* ($chi^2 = 9{,}883$; $df = 9$; $p.i > 0{,}05$).
10. *Istnieje zależność prawie nic nieznacząca* między *oceną poziomu wiedzy dotyczącej polskiego systemu edukacji i prawoznawstwa zawodowego* ankietowanych a ich *wykształceniem* ($chi^2 = 10{,}265$; $df = 4$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}18$ wskazał na korelację słabą). W przypadku zmiennej *stażu pracy* ($chi^2 = 15{,}961$; $df = 16$; $p.i > 0{,}05$) i *stopniem awansu zawodowego* ($chi^2 = 14{,}382$; $df = 12$; $p.i > 0{,}05$) *zależność nie wystąpiła*.

Zestawienie to wyraźnie wskazuje, że ocena poziomu kompetencji pragmatycznych, związanych ściśle z pracą wychowawczo-dydaktyczną w przedszkolu, uwarunkowana jest w najwyższym stopniu wykształceniem respondentek. W mniejszym stopniu, lecz również istotnym, warunkuje tę ocenę stopień ich awansu zawodowego.

Potwierdza to tezę ważności świadomego i aktywnego udziału studentów w zdobywaniu kwalifikacji zawodowych. Rozwój ich teoretycznej wiedzy pedagogicznej ma kluczowe znaczenie dla praktyki pedagogicznej i funkcjonowania w zawodzie nauczyciela przedszkola.

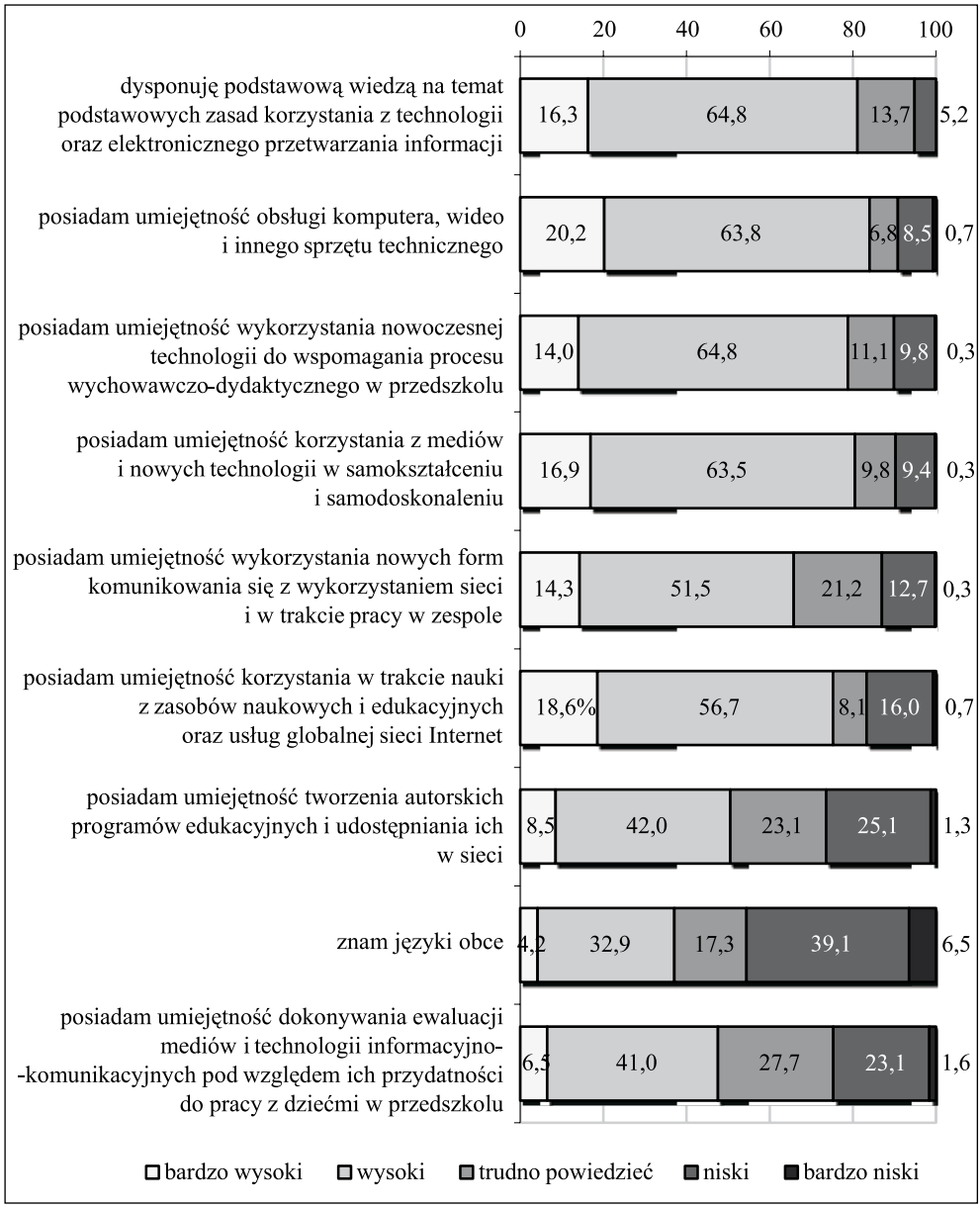
Współczesny nauczyciel ma dostęp do coraz to nowszych mediów i technik teleinformatycznych. Jednymi z ważniejszych w pracy zawodowej stały się umiejętności dotarcia do najnowszych informacji, poddanie ich interpretacji i krytycznej analizie, selekcji, przetworzeniu, generowanie nowych informacji oraz przesłanie ich do zainteresowanych odbiorców[230]. Umiejętności związane z przetworzeniem informacji, przekazywaniem, zrozumieniem, zachowaniem lub przekształcaniem należeć powinny do kluczowych kompetencji nauczyciela, które są wysoce cenione w obecnym społeczeństwie.

Ocenę poziomu umiejętności wchodzących w skład kompetencji informatyczno-medialnych przez badane nauczycielki przedstawiono na wykresie (rys. 27). Dane wyraźnie wskazują na zróżnicowany poziom poszczególnych umiejętności nauczycielek związany z ich kompetencjami informatyczno-medialnymi. Badane najwyżej oceniły poziom swoich umiejętności w zakresie obsługi komputera, wideo oraz innego sprzętu technicznego (około 85,0% wskazań). Sądzić można, że wynika to z ogólnej dostępności tych sprzętów w życiu codziennym i być może warunkuje to również wysoko ocenioną przez ankietowane umiejętność dysponowania podstawową wiedzą na temat zasad korzystania z technologii oraz elektronicznego przetwarzania informacji (około 82,0% wskazań).

Umiejętność dokonywania ewaluacji mediów i technologii informacyjno-komunikacyjnych pod względem ich przydatności sprawiła respondentkom największe

[230] S. Juszczyk, *Wybrane aspekty komunikacji interakcyjnej człowieka z komputerem*, w: *Technologia informacyjna w polskiej edukacji*, red. B. Siemieniecki, Toruń 2002, s. 121.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436




Rys. 27. Ocena poziomu umiejętności warunkujących kompetencje informatyczno-medialne

trudności (łącznie ponad 50,0% wskazań na trudność w odpowiedzi, poziom niski i bardzo niski). Badane miały również duże trudności w tworzeniu autorskich programów edukacyjnych i udostępnianiu ich w sieci (także około 50,0% wskazań).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Nie sposób nie dostrzec, że umiejętności te są bardzo trudne, chociażby ze względu na ich złożoność i dynamiczną zmienność we współczesnej czasoprzestrzeni cywilizacyjnej. Warto zaznaczyć, że ich nabywanie jest procesem wieloletnim, a ich opanowanie wymaga wielogodzinnych szkoleń, na które rzadko jest stać placówki przedszkolne, oraz ogromnego nakładu pracy własnej nauczycieli. Umiejętności te wymuszają znajomość specjalistycznego języka i norm językowych, które rządzą kompetencjami informatycznymi.

Zadowalający jest fakt, że mimo złożoności umiejętności informatyczno-medialnych badane dość wysoko oceniły swoje możliwości w stosowaniu nowoczesnej technologii we wspomaganiu procesu wychowawczo-dydaktycznego w przedszkolu (około 80,0%) oraz wykorzystywania jej poprzez samokształcenie i samodoskonalenie (około 81,0%). Te deklaracje pozwalają przypuszczać, że nauczycielki mimo trudności, jakie stawiane są im podczas zdobywania umiejętności informatyczno-medialnych, mają świadomość, że „nowocześni pedagodzy" powinni posługiwać się najnowszymi zdobyczami techniki. Jest to szczególnie ważne, że nauczyciele przedszkoli – mimo naporu wykorzystywania nowoczesnych technologii informatycznych w procesie wychowania i nauczania – stający niejednokrotnie wobec wielu niewiadomych i niedostatków wyposażenia przedszkoli w sprzęt umożliwiający realizację zajęć z wykorzystaniem technologii informatyczno-medialnej, dążą do poszerzania i doskonalenia swojej wiedzy w tym zakresie, o czym świadczą deklarowane wypowiedzi, jakie zanotowano w wywiadzie:

> [...] w czasie studiów nie miałam sposobności w pełni zapoznania się z nowoczesnymi technologiami informatycznymi na tyle, by móc swobodnie posługiwać się nimi w pracy własnej i w pracy z dziećmi [...], ale staram się doskonalić w tym zakresie w miarę możliwości, korzystając z pomocy znajomych informatyków, a także własnych dzieci.
>
> [...] uważam, że w przedszkolu powinny znaleźć się środki na szkolenia nauczycieli w zakresie technologii informatycznej [...]; powinno się to stać priorytetowym zadaniem w podnoszeniu naszych kwalifikacji [...]; za szkolenia, w których uczestniczyłam, musiałam zapłacić sama.
>
> [...] staram się podnosić swoje kwalifikacje w zakresie nowoczesnych technologii, mimo że na tej drodze spotykam wiele trudności związanych chociażby z faktem, że w przedszkolu brak jest komputerów, które mogłabym wykorzystać w pracy, nie wspominając o odbiornikach telewizyjnych [...]; a przecież te umiejętności można kształtować przede wszystkim poprzez praktyczne działanie.
>
> [...] mam świadomość, że moja wiedza z zakresu wykorzystywania technologii informatycznych daje wiele do życzenia [...], dlatego staram się na bieżąco śledzić oferty firm szkoleniowych dotyczące podnoszenia tych umiejętności [...]; jest ich zdecydowanie za mało albo ceny ich przekraczają moje możliwości finansowe [...]; często wspieram się wiedzą znajomych, którzy posługują się nimi w miarę biegle [...]; zawsze coś skorzystam.
>
> [...] mam wiele braków w zakresie technologii informatycznych, ale w miarę swoich możliwości staram się ciągle dokształcać [...]; odwołuję się nawet do niekonwencjonalnych sposobów, jakimi jest wiedza innych w tym zakresie.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Wypowiedzi nauczycielek świadczą o tym, że są one otwarte na podnoszenie swojej wiedzy w zakresie technologii informatycznych. Niestety, w wielu wypadkach baza dydaktyczna przedszkoli, a także ograniczone środki finansowe ograniczają szansę realizacji i doskonalenia ich dotychczasowego warsztatu pedagogicznego w zakresie tych umiejętności.

Ta świadomość nauczycielek i ich deklaracje są tym bardziej cenne, gdyż badania przeprowadzone w 2000 roku przez firmę NetDay ujawniły, że prawie 75,0% amerykańskich nauczycieli nie widzi potrzeby wykorzystywania komputerów i Internetu w pracy z dziećmi. Nieco inny pogląd mają nauczyciele w Polsce, czego potwierdzeniem są przeprowadzone przez A. Watołę[231] w latach 1998–2000 badania, które wykazały, że nauczyciele w 80,0% mają świadomość wykorzystywania środków informatyki w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. Uzyskane wyniki dowiodły, że nauczycielki wychowania przedszkolnego wykorzystują programy edukacyjne dotyczące ogólnego wspierania wszystkich sfer rozwojowych dzieci. Autorka ta podkreśliła jednak, że jest duża różnica między wiedzą nauczycieli na temat istnienia programów a możliwością ich wykorzystywania. Między „znać" a „mieć i stosować" wciąż jeszcze jest widoczna luka.

Jest faktem, że w miarę upływu lat zaznacza się większy poziom wiedzy nauczycieli na temat technologii informatycznych i możliwości ich stosowania (zwłaszcza multimedialnych programów edukacyjnych). Jednak nie jest to wzrost gwałtowny. Przeprowadzone przez T. Kłosińską [232] w 2003 roku badania wskazały na różnicę jedynie w 24,0% pomiędzy znajomością programów edukacyjnych przez nauczycieli edukacji przedszkolnej a możliwościami ich wykorzystywania w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym.

Mimo że badacze problemów technologii informatycznej zwracają uwagę, iż kształcenie medialne powinno rozpoczynać się lub doskonalić – w sposób usankcjonowany rozporządzeniem ministerialnym – już na etapie edukacji wczesnoszkolnej, warto zaznaczyć, że w wysokim stopniu nie pokrywa się to z rzeczywistością. Kształcenie medialne z wykorzystaniem technologii informatycznej może być z powodzeniem – i jest – realizowane już na etapie edukacji przedszkolnej. Potwierdzeniem tego są realizowane od kilku lat w niektórych opolskich przedszkolach zajęcia z „podstaw informatyki dla przedszkola". I tak pięcio- i sześciolatki z Publicznego Przedszkola nr 6 w Opolu realizują program zajęć opracowany przez A. Trawińską. Celem zajęć jest zapoznanie dzieci z podstawowymi zasadami obsługi komputera wraz z umiejętnym obsługiwaniem programów multimedialnych. Naczelną kwestią jest wspomaganie rozwoju dziecka poprzez umożliwienie mu wkroczenia w świat mediów.

---

[231] A. Watoła, *Komputer w przedszkolu*, „Edukacja Medialna" 2002, nr 3.

[232] T. Kłosińska, *Obszar wychowania przedszkolnego wobec technologii informatycznej*, w: *Wybrane problemy edukacji dzieci*, s. 181.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Dokonane obliczenia statystyczne pozwoliły na wskazanie jedynie w nielicznych przypadkach zależności między oceną poziomu umiejętności wchodzących w skład kompetencji informatyczno-medialnych a przyjętymi zmiennymi:

1. *Istnieje zależność wyraźna, lecz mała* między *oceną poziomu podstawowej wiedzy na temat podstawowych zasad korzystania z technologii oraz elektronicznego przetwarzania informacji* ankietowanych a ich *stażem pracy* ($chi^2 = 24{,}262$; $df = 12$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}27$ wskazał na korelację niską) oraz *stopniem awansu zawodowego* ($chi^2 = 18{,}316$; $df = 9$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}24$ wskazał na korelację niską). W przypadku zmiennej *wykształcenia* ($chi^2 = 0{,}910$; $df = 3$; $p.i > 0{,}05$) *zależność nie wystąpiła*.
2. *Istnieje zależność wyraźna, lecz mała* między *oceną poziomu umiejętności obsługi komputera, wideo i innego sprzętu technicznego* ankietowanych a ich *stażem pracy* ($chi^2 = 32{,}481$; $df = 16$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}31$ wskazał na korelację niską). W przypadku zmiennej *wykształcenia* ($chi^2 = 9{,}169$; $df = 4$; $p.i > 0{,}05$) i *stopnia awansu zawodowego* ($chi^2 = 17{,}448$; $df = 12$; $p.i > 0{,}05$) *zależność nie wystąpiła*.
3. *Istnieje zależność wyraźna, lecz mała* między *oceną poziomu umiejętności wykorzystania nowoczesnej technologii do wspomagania procesu wychowawczo-dydaktycznego* respondentek a *stopniem awansu zawodowego* ($chi^2 = 23{,}928$; $df = 12$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}27$ wskazał na korelację niską). W przypadku zmiennej *wykształcenia* ($chi^2 = 5{,}000$; $df = 4$; $p.i > 0{,}05$) i *stażu pracy* ($chi^2 = 20{,}022$; $df = 16$; $p.i > 0{,}05$) *zależność nie wystąpiła*.
4. *Istnieje zależność wyraźna, lecz mała* między *oceną poziomu umiejętności korzystania z mediów i nowych technologii w samokształceniu i doskonaleniu* ankietowanych a ich *stopniem awansu zawodowego* ($chi^2 = 28{,}585$; $df = 12$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}29$ wskazał na korelację niską). W przypadku zmiennej *wykształcenie* ($chi^2 = 6{,}121$; $df = 4$; $p.i > 0{,}05$) i *staż pracy* ($chi^2 = 20{,}233$; $df = 16$; $p.i > 0{,}05$) *zależność nie wystąpiła*.
5. *Nie istnieje zależność* między *oceną poziomu umiejętności wykorzystywania nowych form komunikowania się z wykorzystywaniem sieci i w trakcie pracy z zespołem* nauczycielek a ich *wykształceniem* ($chi^2 = 6{,}590$; $df = 4$; $p.i > 0{,}05$), *stażem pracy* ($chi^2 = 18{,}721$; $df = 16$; $p.i > 0{,}05$) i *stopniem awansu zawodowego* ($chi^2 = 13{,}698$; $df = 12$; $p.i > 0{,}05$).
6. *Istnieje zależność wyraźna, lecz mała* między *oceną poziomu umiejętności korzystania w trakcie nauki z zasobów naukowych i edukacyjnych oraz usług globalnej sieci Internet* respondentek a ich *stażem pracy* ($chi^2 = 38{,}598$; $df = 16$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}34$ wskazał na korelację niską). W przypadku zmiennej *wykształcenia* ($chi^2 = 4{,}177$; $df = 4$; $p.i > 0{,}05$) i *stopnia awansu zawodowego* ($chi^2 = 10{,}366$; $df = 12$; $p.i > 0{,}05$) *zależność nie wystąpiła*.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

7. *Istnieje zależność prawie nic nieznacząca* między *oceną poziomu umiejętności tworzenia autorskich programów edukacyjnych i udostępniania ich w sieci przez* respondentki a ich *wykształceniem* ($chi^2 = 12{,}006$; $df = 4$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}19$ wskazał na korelację słabą). W przypadku zmiennej *stażu pracy* ($chi^2 = 9{,}079$; $df = 16$; $p.i > 0{,}05$) i *stopnia awansu zawodowego* ($chi^2 = 14{,}367$; $df = 12$; $p.i > 0{,}05$) *zależność nie wystąpiła*.
8. *Istnieje zależność wyraźna, lecz mała* między *oceną poziomu znajomości języków obcych* respondentek a ich *stopniem awansu zawodowego* ($chi^2 = 23{,}442$; $df = 12$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}27$ wskazał na korelację niską). *Istnieje zależność prawie nic nieznacząca* między *oceną poziomu znajomości języków obcych* respondentek a ich *wykształceniem* ($chi^2 = 11{,}143$; $df = 4$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}19$ wskazał na korelację słabą). W przypadku zmiennej *stażu pracy* ($chi^2 = 23{,}589$; $df = 16$; $p.i > 0{,}05$) *zależność nie wystąpiła*.
9. *Istnieje zależność wyraźna, lecz mała* między *oceną poziomu umiejętności dokonywania ewaluacji mediów i technologii informacyjno-komunikacyjnych pod względem ich przydatności dla procesu wychowawczo-dydaktycznego* badanych respondentek a ich *wykształceniem* ($chi^2 = 15{,}068$; $df = 4$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}22$ wskazał na korelację niską) oraz *stażem pracy* ($chi^2 = 28{,}297$; $df = 16$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych $r_c = 0{,}29$ wskazał na korelację niską). W przypadku zmiennej *stopnia awansu zawodowego* ($chi^2 = 4{,}134$; $df = 2$; $p.i > 0{,}05$) *zależność nie wystąpiła*.

Takie zależności wskazują, że ocena poziomu kompetencji informatyczno-medialnych, determinujących prawidłowe korzystanie z nowoczesnych mediów elektronicznych i technologii informacyjno-komunikacyjnych, uzależniona jest od wykształcenia nauczycielek, stażu ich pracy oraz stopnia awansu zawodowego. Zatem umiejętności związane z kompetencjami informatyczno-medialnymi nabywane są przez nauczyciela nie tylko poprzez ciągły rozwój zawodowy, lecz także w trakcie nabywania doświadczenia zawodowego.

Wszystkie kompetencje, które wzięto pod uwagę w badaniu, są równie istotne w pracy zawodowej nauczycieli przedszkola. Przeanalizowane umiejętności respondentek związane są z ich samoświadomością osobową oraz poczuciem wartości zawodowej i stanowią warunek krytycznej, refleksyjnej oraz samodzielnej postawy wobec codziennych dylematów związanych z pracą w przedszkolu.

Deklarowane wysokie kompetencje nauczycielek biorących udział w badaniu nie powinny przysłaniać słusznej tezy, że współczesny nauczyciel postrzegany jest przede wszystkim jako podmiot zmiany. Nauczycielki powinny zdawać sobie sprawę z potrzeby ustawicznego doskonalenia swoich kompetencji zawodowych. I jak słusznie stwierdziła J. Szempruch[233], jakość zadań i ról nauczycieli warto postrzegać

[233] J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany*, s. 197: „Kompetencje nauczyciela".

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

nie tylko na płaszczyźnie pedagogicznej, związanej ze stosunkiem nauczyciela do wychowanka, procesem wychowawczo-dydaktycznym, lecz także na płaszczyźnie socjologicznej, związanej z przygotowaniem jednostek do odpowiedzialnego życia w społeczeństwie i budowaniem społeczeństwa wiedzy, oraz w obszarze psychologicznym, związanym ze stosunkiem nauczyciela do własnej osoby i rozwijających się kompetencji.

Ta świadomość wielopłaszczyznowych zadań i ról profesji nauczycielskiej powinna dotyczyć szczególnie nauczycieli przedszkola, rozpoczynających proces przygotowania małych wychowanków do życia w społeczeństwie.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Rozdział czwarty

# Działalność pedagogiczna nauczyciela – warsztat pracy

## Wprowadzenie

Praca wychowawczo-dydaktyczna w przedszkolu stanowi wiodący i integrujący środek kreatywnego i twórczego rozwoju najmłodszych.

Proces wychowania w przedszkolu, polegający na interakcji aktywności dziecięcej, oddziaływania pedagogiczne nauczyciela, na które składają się aspekty wychowawcze i dydaktyczne, kierowanie działalnością dzieci, stanowią przedmiot badań pedagogiki przedszkolnej[1].

Nieodłącznym elementem działań wychowawczo-dydaktycznych nauczyciela jest planowanie pracy z dziećmi. Stanowi ono podstawowy element budowania jego profesjonalnego warsztatu pracy i jest ukierunkowane na kształtowanie pożądanych umiejętności oraz wzbogacanie wiedzy wychowanków, niezbędnych w kolejnych etapach ich edukacji.

Istotą planowania przez nauczyciela pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi jest osiąganie założonych celów, które wytyczają drogę działania, jej kierunek oraz decydują o sensie działań edukacyjnych.

W podjętych badaniach istotna stała się próba odpowiedzi na pytanie:

*Jakie elementy działalności pedagogicznej nauczyciela budują jego warsztat pracy?*

Założono, że *zdolności merytoryczne i metodyczne zajmują czołową pozycję w pracy zawodowej nauczyciela, co znajduje odzwierciedlenie w umiejętności planowania i zarządzania grupą przedszkolną.*

[1] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, s. 46–48.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

# Dydaktyczne aspekty pracy pedagogicznej w przedszkolu

## Zasady pracy warunkujące proces dydaktyczny

Efektywny proces edukacji przedszkolnej wyznaczają zasady pracy, metody, formy i pomoce dydaktyczne, jakie wykorzystuje nauczyciel w codziennej działalności z dzieckiem.

Zasady to ogólne normy postępowania dydaktycznego, których przestrzeganie pozwala nauczycielowi zaznajomić dzieci (uczniów) z podstawami usystematyzowanej wiedzy, rozwijać ich zainteresowania i zdolności poznawcze, wpajać im określone poglądy i przekonania oraz wdrażać do samokształcenia[2].

Na poziomie edukacji przedszkolnej pracę wychowawczo-dydaktyczną opiera się na zasadach nauczania – kształcenia oraz wychowania, czyli połączenia dydaktyki z pedagogiką.

Jedną z klasyfikacji *zasad kształcenia* według czołowych polskich dydaktyków przedstawił F. Bereźnicki (tabela 42).

Tabela 42. Klasyfikacja zasad kształcenia autorstwa F. Bereźnickiego

| W. Okoń | J. Półturzycki | C. Kupisiewicz |
|---|---|---|
| Systemowości | Poglądowości | Poglądowości |
| Poglądowości | Przystępności | Przystępności w nauczaniu |
| Samodzielności | Systematyczności | Świadomego i aktywnego udziału uczniów |
| Powiązania teorii z praktyką | Świadomego i aktywnego uczestnictwa uczniów | Systematyczności |
| Efektywności | Kształtowania umiejętności uczenia się | Trwałości wiedzy uczniów |
| Przystępności | Łączenia teorii z praktyką | Operatywności wiedzy uczniów |
| Indywidualizacji i uspołecznienia | Indywidualizacji i zespołowości | Wiązania teorii z praktyką |
| – | Trudności wiedzy | – |
| – | Ustawiczności kształcenia | – |

Źródło: F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2001, s. 236.

[2] C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, wyd. 2, Warszawa 2005, s. 11.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Zdaniem M. Kwiatowskiej zasady wychowania wskazują na podstawowe warunki osiągania przyjętych efektów – są swoistą relacją, jaka zachodzi między realizacją przyjętych celów a właściwościami rozwojowymi dziecka[3].

Najistotniejsze zasady na szczeblu edukacji przedszkolnej sformułowane przez różnych autorów zestawiono w tabeli 43.

Na poziomie edukacji przedszkolnej najbardziej zasadny wydaje się podział według M. Kwiatowskiej. Autorka odniosła zasady do treści programowych, metod oraz form pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym.

Tabela 43. Zestawienie zasad kształcenia według różnych autorów

| Autor | Kryterium | Zasady kształcenia |
|---|---|---|
| D. Waloszek | Podporządkowanie dziecka osobom dorosłym (poprzez zasady adaptacyjne) | – zadbanie o równowagę między „ja" i „my";<br>– zadbanie o równowagę między potrzebami osobistymi i społecznymi;<br>– ograniczenie ekspansji życiowych zadań;<br>– uchronienie przed tzw. syndromem „rozpieszczenia" |
| M. Królica | Kierunek aktywności nauczyciela | W odniesieniu do:<br>– samego siebie;<br>– kontaktu z dzieckiem;<br>– przestrzeni edukacyjnej;<br>– kontaktu z rodzicami |
| S. Lipina | Wykonywanie prac porządkowych | – określenie celu pracy i uświadomienie, co należy wykonać;<br>– projekt planu wykonania (z uwzględnieniem materiałów, przyrządów oraz miejsca pracy);<br>– nawyk zwracania się do nauczyciela o pomoc w sytuacji trudności |
| M. Kwiatowska | Postawa, umiejętności wychowawcze nauczyciela | – zasada zaspokajania potrzeb dziecka;<br>– zasada aktywności;<br>– zasada indywidualizacji;<br>– zasada organizowania życia społecznego;<br>– zasada integracji |

Źródła: D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna*, s. 168; M. Królica, *Koncepcja edukacji przedszkolnej w świetle pedagogiki humanistycznej (zadania i zasady realizacji)*, w: *Nauczyciel i szkoła w procesach innowacji pedagogicznych*, red. A. Pluta, J. Zdański, Częstochowa 1996, s. 77; S. Lipina, *Praca dzieci*, w: *Wychowanie i nauczanie w przedszkolu*, red. I. Dudzińska, Warszawa 1983, s. 81; *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, s. 58.

[3] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, s. 58.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

*Zasada zaspokajania potrzeb dziecka* – potrzeby dziecka na poziomie rozwoju przedszkolnego są żywe i silne. Dzięki tej zasadzie nauczyciel ma możliwość wpływu na dobre samopoczucie dziecka pod względem fizycznym, psychicznym oraz społecznym. Każda z tych potrzeb gwarantuje zdrowie dziecka oraz zapobiega powstawaniu zaburzeń lub pozwala na ich wyeliminowanie. Szczególnie ważne znaczenie mają czynności opiekuńcze nauczyciela, które zapewniają bezpieczeństwo, pełną akceptację i uznanie, a także zaspokajają potrzeby ruchu i działania, ciekawości poznawania świata, nawiązywania kontaktów oraz osiągnięć w zespole. Zaspokajanie podstawowych potrzeb umożliwia dziecku[4] dalszy rozwój. Duży wpływ na motywację podejmowanych przez dziecko działań ma wytworzenie atmosfery zaufania, poczucia bezpieczeństwa i wiary we własne siły. Dlatego ważne jest, by nauczyciel serdecznie i przychylnie traktował każde dziecko.

*Zasada aktywności* – aktywność intelektualna, emocjonalna i praktyczna[5] jest warunkiem skutecznego wychowania. Na poziomie edukacji przedszkolnej zaznacza się duża aktywność dziecka, która wynika z jego wieku rozwojowego. Aktywność intelektualna przejawia się ciekawością poznawania otaczającego świata i siebie, emocjonalna związana jest z wartościami i ich kształtowaniem, przeżywaniem różnych sytuacji. Aktywność praktyczna wiąże się z nabywaniem wielu czynności praktycznych, dzięki czemu dziecko może przekształcać poznawaną rzeczywistość.

Wszystkie rodzaje aktywności wzajemnie się łączą i przenikają. Dziecko, myśląc, odkrywając, przeżywając, działając rozwija się w każdej dziedzinie wychowania: zdrowotnej, społeczno-emocjonalnej, umysłowej, a także estetycznej. Wspieranie aktywności dziecka w przedszkolu dokonuje się poprzez zabawy, zajęcia wychowawczo-dydaktyczne, spacery, wycieczki, uroczystości, zajęcia dowolne, prace użyteczne i inne. Czynna postawa dziecka w tych formach organizacyjnych sprzyja rozwijaniu jego inicjatywy, motywacji, odkrywczości, co łączy się z jego twórczą działalnością.

Zadania nauczyciela koncentrują się wokół ciągłego pobudzania i wspomagania aktywności dziecka. Aktywność dziecka jest dla nauczyciela czułym barometrem – świadczy o ożywieniu i gotowości do działania lub, jeśli słabnie, o zmęczeniu i złym samopoczuciu[6].

*Zasada indywidualizacji* wskazuje na konieczność otoczenia każdego dziecka szczególną opieką oraz na gotowość nauczyciela do nawiązywania z nim indywidualnych kontaktów. Powinny one być naczelną zasadą pracy z najmłodszymi. Każde dziecko oczekuje od nauczyciela czegoś innego, co jest związane z jego cechami indywidualnymi. Dzieci różnią się od siebie cechami fizycznymi, wyglądem zewnętrznym, właściwościami psychicznymi, które warunkują ich różne reakcje. Jedne rozwijają się szybciej, inne wolnej, odznaczają się różnym usposobieniem,

[4] Tamże, s. 50.

[5] W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, wyd. 3, Warszawa 2003, s. 196.

[6] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, s. 59.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

poziomem rozwoju umysłowego, społeczno-emocjonalnego, fizycznego, rodzajem uzdolnień je cechujących.

Prowadząc pracę z dziećmi, nauczyciel powinien dostrzegać ich różnice indywidualne, różne możliwości, co pozwoli mu na stopniowanie poziomu wymagań wobec nich, różnicowanie treści kształcenia i tempa pracy. Zasada ta oznacza również potrzebę rozwijania uzdolnień i zamiłowań właściwych dla danego dziecka. Sytuacji do realizacji założeń zasady indywidualizacji w przedszkolu jest wiele. Służą temu zajęcia dowolne, zajęcia zorganizowane, indywidualne kontakty nauczyciela z rodzicami dzieci, spacery, gry dydaktyczne i wiele innych[7].

*Zasada organizowania życia społecznego* dzieci wiąże się z instytucjonalnym, zbiorowym wychowaniem, a co za tym idzie – z organizacją życia społecznego najmłodszych wychowanków. Dla dziecka wstępującego do przedszkola pierwszym i jedynym środowiskiem było środowisko rodzinne. Placówka przedszkolna wprowadza go w szerszy krąg środowiska społecznego. W nim przebiega proces socjalizacji, ukierunkowany zaplanowaną pracą pedagogiczną. Jego skuteczność zależy w dużym stopniu od nauczyciela, którego rolą jest właściwie zorganizować życie społeczne w grupie przedszkolnej i kierować doświadczeniem społecznym przedszkolaków. Skuteczność tej zasady wiąże się z wprowadzaniem przez nauczyciela norm społeczno-moralnych, które powinny obowiązywać w grupie, akceptowaniem ich i przestrzeganiem w postępowaniu przez dzieci. Od najmłodszych lat należy rozbudzać w dzieciach wrażliwość na opinię społeczną, umiejętność pełnienia przez nie funkcji społecznych, wzajemne, zgodne współdziałanie. W tych warunkach skuteczne i opcjonalne staje się wychowanie w zespole oraz wychowanie przez zespół[8].

*Zasada integracji* wiąże się z możnością wywierania przez przedszkole zintegrowanych, wielostronnych wpływów na dzieci, organizując całość ich życia i czasu, które spędzają w tej placówce. Zasada integracji jest związana z koniecznością liczenia się w każdej sytuacji ze współzależnością somatycznego i psychicznego rozwoju jednostki, z wpływem zdrowia i dobrego samopoczucia na jego zachowanie, jak również z wpływem przeżyć emocjonalnych, zabawy i innych form aktywności na funkcjonowanie dziecięcego organizmu. Zasada ta postuluje również harmonijne oddziaływanie na rozwój przez łączenie różnych dziedzin wychowania oraz integrację treści wychowania i kształcenia. Szkodliwa bowiem jest jednostronność w wychowaniu, a zwłaszcza zaniedbywanie rozwoju emocjonalnego, społecznego oraz zasady pracy wyrównawczej przedszkola[9].

Przedstawione tu zasady powinny być systematycznie wykorzystywane przez nauczycieli edukacji przedszkolnej w ich praktyce pedagogicznej. Odnoszą się bowiem w pełni do pracy metodycznej, organizacyjnej i programowej, jaka przyświeca nauczycielowi pracującemu na tym poziomie edukacji. Mogą być zarówno drogowskazem, jak i cenną wartością w procesie edukowania dzieci w wieku przedszkolnym.

---

[7] Tamże.

[8] Tamże.

[9] Tamże, s. 60.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

## Metody i formy pracy stosowane w pracy z dziećmi

Realizację zajęć w edukacji przedszkolnej wspiera wiele trafnie dobranych, efektywnych i aktywizujących *metod pracy*, które służą organizowaniu sytuacji edukacyjnych, zapewniają realizacje celów oraz indywidualizację pracy z dziećmi.

We współczesnej dydaktyce dostrzec można wiele metod nauczania i ich różnoraki podział. Przez *metodę* W. Okoń rozumiał „systematycznie stosowany sposób postępowania prowadzący do złożonego wyniku. Na dany sposób postępowania składają się czynności myślowe i praktyczne, odpowiednio dobrane i realizowane w odpowiedniej kolejności"[10].

*Metoda nauczania* w literaturze pedagogicznej jest określana jako:

> [...] najbardziej typowy wzorzec czynności wykonywanej przez nauczyciela, sposób pracy, układ czynności skierowanych na wywołanie, ukierunkowanie i wspomaganie procesu uczenia się ucznia, w wyniku którego ma zajść w wychowaniu zaplanowana zmiana. Owa zmiana może być opisana jako zdobycie nowych wiadomości, nabycie umiejętności posługiwania się nową wiedzą w praktyce, a także rozwijanie zainteresowań, zdolności, kształtowanie postawy i świata wartości ucznia[11].

Zdaniem M. Dmochowskiej[12] *metody* to systematycznie stosowane sposoby postępowania i organizowania działalności wychowawczej, które przesądzają o wynikach, zakresie i trwałości pracy. Zdaniem tej autorki metody powinny pozostać w zgodzie z potrzebami ruchu i aktywności, jakie przejawiają dzieci w różnorodnych działaniach, z ich spostrzeżeniami, myśleniem konkretno-wyobrażeniowym, z zapotrzebowaniem na osiąganie wymiernych i widocznych sukcesów.

Według M. Kwiatowskiej *metody* przyjęte na poziomie edukacji przedszkolnej powinny objąć scalony system wychowania i kształcenia dzieci. Metody te, jej zdaniem, winny uwzględniać właściwości i etapy rozwoju dziecka w trakcie poznania świata, przyswajania treści i wartości kształtujących osobowość człowieka[13]. Autorka ta dokonała następującego podziału metod:

1. Metody czynne – *oparte na działalności dziecka*:
   - metoda samodzielnych doświadczeń;
   - metoda kierowania własną działalnością dziecka;
   - metoda zadań stawianych dziecku;
   - metoda ćwiczeń.
2. Metody percepcyjne – *oparte na bezpośrednim spostrzeganiu i przeżyciach:*
   - metoda obserwacji i pokazu;
   - metoda przykładu;

---

[10] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2008, s. 168.

[11] A. Sojdak, *Metoda*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 3, Warszawa 2005, s. 180.

[12] M. Dmochowska, *Metody i formy pracy z sześciolatkiem*, w: *Vademecum nauczyciela sześciolatków*, red. M. Dunin-Wąsowicz, Warszawa 1980, s. 79–80.

[13] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, s. 61–65.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

– metoda uprzystępniania sztuki.

3. Metody słowne – *oparte na słowie:*
   – rozmowy, opowiadania, zagadki, objaśnienia i instrukcje;
   – sposoby społecznego porozumiewania;
   – metoda żywego słowa.

Przedstawione metody dotyczą wszystkich dziedzin pracy wychowawczej w przedszkolu, a także w kształceniu i nabywaniu gotowości do nauki czytania, pisania i matematyki. Ważne jest, aby odwoływały się one do zabaw i emocji, gdyż głównie motywy zabawowe i emocjonalne skłaniają dziecko w wieku przedszkolnym do podjęcia wysiłków związanych z nabywaniem wiadomości, umiejętności i nawyków. Sama zabawa nie jest jednak metodą wychowania, lecz formą pracy z dziećmi lub rodzajem ich aktywności[14].

Reforma oświaty wprowadzona 1 września 1999 roku dokonała zmiany hierarchii wartości metod pracy z dziećmi. Zrewolucjonizowane podejście do dziecka, czyniące go podmiotem w edukacji (a nie – jak dotychczas – przedmiotem), zainicjowało konieczność zwrócenia uwagi na jego aktywny i kreatywny udział w procesie wychowawczo-dydaktycznym. Dlatego też metody aktywizujące jako te, które wychodzą naprzeciw oczekiwaniom dzieci, ich potrzebom, które wspomagają ich samorealizację, zaczęły w procesie edukacji dominować, odsuwając na plan dalszy metody oglądowe i słowne. Ich stosowanie integruje grupę w trakcie wspólnej zabawy, rozwija intelektualnie i emocjonalnie, zachęca do wypowiadania się, rozwija myślenie[15].

Według K. Rau i E. Ziętkiewicz głównym zadaniem metod aktywizujących jest stawianie dziecka w takiej sytuacji, aby odczuwało potrzebę podejmowania zadań, jakich od niego oczekujemy[16].

Nauczyciel jest organizatorem i koordynatorem pracy dzieci na zajęciach. Dlatego też konieczne jest, aby w celu zaktywizowania dzieci do kreatywnego myślenia i twórczego działania wykorzystywał różnorodne metody pracy, które pozwolą dzieciom na zdobycie wiadomości poprzez ich działanie. Służą temu *metody aktywizujące*, których istota „polega na takiej organizacji sytuacji edukacyjnej, że treści kształcenia stają się dostępne uczącemu i stają się możliwe do przetłumaczenia na osobiste doświadczenia"[17].

Zdaniem U. Ordon metody aktywizujące to

> [...] grupa metod edukacyjnych, zmierzających do optymalnego generowania wielostronnej i różnorodnej aktywności dzieci, wywołujących ich aktywne uczestnictwo,

---

[14] A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika*, s. 76.

[15] A. Kaczmarczyk, *Metody pracy z dzieckiem sześcioletnim ze szczególnym uwzględnieniem metod aktywizujących*, w: *Dziecko sześcioletnie w szkole*, red. M. Kwaśniewska, J. Karczewska, Kielce 2009, s. 231.

[16] K. Rau, E. Ziętkiewicz, *Jak aktywować uczniów? „Burza mózgów" i inne techniki w edukacji*, Poznań 2000, s. 47.

[17] M. Taraszkiewicz, *Metody aktywizujące proces uczenia się w szkole*, „Internetowy Magazyn CODN" 2005, nr 1, s. 3.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

> [...] zespół różnych zabiegów metodycznych nauczyciela, wspieranych odpowiednimi środkami, kształtujących kreatywność, samodzielność i odwagę w tworzeniu optymalnych pomysłów i rozwiązań[18].

Klasyfikacji metod aktywizujących dokonała J. Krzyżewska[19], dzieląc je na sześć podstawowych metod:

1. Integracyjne.
2. Tworzenia i definiowania pojęć.
3. Hierarchizacji.
4. Twórczego rozwiązywania problemów.
5. Metody pracy we współpracy.
6. Ewaluacyjne.

Na poziomie edukacji przedszkolnej można również stosować *metody odtwórcze* i *metody problemowe*, które zróżnicują sytuacje edukacyjne, jakie organizuje nauczyciel.

Zalet metod aktywizujących, twórczych jest wiele, a ich najistotniejszą celowość dostrzegła J. Karbowniczek[20]:

- motywują przedszkolaków do aktywności poprzez gry, zabawy, inscenizacje, uroczystości, imprezy, taniec, naukę języka obcego;
- wyzwalają i ukierunkowują działalność poznawczą;
- rozwijają postawę badacza i twórczą;
- umożliwiają ekspresję twórczą;
- uczą planowania czynności i przewidywania skutków wszelkich działań;
- kształtują poczucie własnej indywidualności, odrębności;
- rozwijają umiejętności zwiększające potencjał twórczy jednostki (abstrahowanie, kojarzenie, rozumowanie, myślenie);
- wdrażają do posługiwania się podstawową wiedzą społeczną;
- kształtują umiejętność aktywnego uczestnictwa we wszelkich działaniach zbiorowych.

W edukacji przedszkolnej nie sposób pominąć również metod innowacyjnych, takich jak metoda gimnastyki twórczej C. Orfa i R. Labana, metoda P. Dennisona, W. Sherbone'a wspomagających proces rozwoju dzieci.

Zajęcia zintegrowane z dziećmi można prowadzić, wykorzystując różne *formy organizacyjne*, które wynikają z liczby dzieci uczestniczących w zajęciach. O formie prowadzonych zajęć decyduje także ich rodzaj, treść, cel oraz sposób prowadzenia, dostępność pomocy dydaktycznych oraz potrzeby wychowanków.

---

[18] U. Ordon, *Metody aktywizujące*, w: *Nowe oblicza pedagogiki. Pojęcie. Przedstawiciele. Literatura*, red. A. Marzec, E. Sadowska, E. Piwowarska, Częstochowa 2008, s. 104.

[19] J. Krzyżewska, *Aktywizujące metody*, s. 15.

[20] J. Karbowniczek, *Założenia metodyczne pracy pedagogicznej w przedszkolu*, w: *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, s. 247.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Zajęcia mogą przybrać następujące formy organizacyjne:

1. *Zajęcia z całą grupą* – są organizowane, gdy dzieci będą coś razem oglądać, obserwować, słuchać opowiadań, muzyki, prowadzić rozmowę kierowaną przez nauczyciela. Cała grupa może pracować jednocześnie, choć poszczególne dzieci nie muszą mieć jednakowych zadań. W ten sposób można prowadzić wiele zajęć o treści dydaktycznej, gdyż w tym samym czasie dzieci układają układanki, loteryjki, klasyfikują przedmioty, porządkują je, rysują, malują itp.
2. *Zajęcia w małych zespołach* – organizuje się w przypadku, gdy wymagają tego względy bezpieczeństwa dzieci (np. zajęcia techniczne z użyciem ostrych narzędzi). Wówczas nauczyciel może skupić uwagę na nielicznej grupie dzieci, nauczyć ich techniki działania, wyćwiczenia i skontrolowania poprawności wykonania. Ten rodzaj zajęć sprzyja również uczeniu dzieci stosowania reguł koniecznych przy grach dydaktycznych.
3. *Zajęcia z poszczególnymi dziećmi* – stosowane są zazwyczaj w przypadku wyrównywania deficytów rozwojowych dzieci w zakresie spostrzegawczości wzrokowej, słuchowej, zaburzonych czynności manualnych, zaburzeń mowy, ubóstwa słownika itp.

Zajęcia zintegrowane odbywają się w przedszkolu każdego dnia i są przeprowadzane systematycznie. Biorą w nich udział wszystkie dzieci, z wyjątkiem tych, które w danym dniu nie wykazują ochoty do czynnego w nich udziału. Nie należy ich wówczas zmuszać i pozwolić przyjąć rolę obserwatora.

O rodzaju zajęć, zdaniem J. Karczewskiej:

> [...] decyduje dominujący rodzaj dziecięcej aktywności: ruchowej, plastycznej, technicznej, konstrukcyjnej lub umysłowej powiązanej z ekspresją słowną (opowiadania, rozmowy, przekazywanie treści literatury, nauka wierszy, zabawy inscenizowane, przedstawienia kukiełkowe, kształtowanie pojęć matematycznych, obserwacje rzeczy i zjawisk itp.). Podział ten nie może być ujmowany rozłącznie, co wynika z celów zajęć, które wiążą się ze zintegrowanym systemem pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi [...]. Każde zajęcie musi być powiązane z całokształtem pracy opartej na tematyce kompleksowej. Powinno ono prowadzić do realizacji celów ogólnych, które mogą być osiągane pod warunkiem świadomego dążenia nauczyciela do realizacji celów szczegółowych/operacyjnych zawartych w konkretnym zajęciu[21].

## Pomoce dydaktyczne stosowane w pracy z dziećmi

Pomoce (środki) dydaktyczne są jednym z elementów dobrze zorganizowanego procesu nauczania – uczenia się. Ich stosowanie uzależnione jest od celów, zasad, metod i form nauczania oraz treści programowych i wieku dzieci. Dostarczają one dzieciom określonych bodźców sensorycznych, oddziałujących na zmysł wzroku,

[21] J. Karczewska, *Zajęcia zintegrowane jako specyficzna forma aktywności dzieci*, w: *Dziecko sześcioletnie*, s. 91.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

słuchu, dotyku itd., ułatwiając im bezpośrednie lub pośrednie poznawanie otaczającej ich rzeczywistości.

Na pomoce dydaktyczne składają się zarówno przedmioty, które są wykorzystywane przez nauczyciela, jak i indywidualne wyposażenie dziecka (przybory do rysowania, malowania, bloki rysunkowe, karty pracy itp.). Do środków dydaktycznych zalicza się również wszelkie urządzenia sportowe, place zabaw i inne, będące terenem pracy nauczyciela i dzieci[22].

Stosując pomoce dydaktyczne w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym, należy pamiętać o tym, aby:
- nie nadużywać ich;
- dostosowywać je do celu zajęć, miejsca ich wykorzystywania, wieku dziecka, poziomu jego wiedzy i umiejętności;
- były wyraziste, estetyczne, aby pobudzały zmysły dziecka;
- nie nadużywać ich, zwłaszcza tam, gdzie istnieje możliwość bezpośredniego poznawania rzeczywistości.

Istnieje wiele pomocy dydaktycznych, które są dopuszczone do użytku przez MEN. Wyszczególniła je A. Klim-Klimaszewska (za rozporządzeniem MEN). Zestawiono je w tabeli 44.

Tabela 44. Pomoce dydaktyczne dopuszczone do użytku przez MEN

| Rodzaj pomocy dydaktycznych | Zastosowanie |
|---|---|
| 1 | 2 |
| Kasety wideo do ćwiczeń logopedycznych | Zawierają różnorodne zestawy ćwiczeń oddechowych, ćwiczeń usprawniających narządy artykulacyjne, słuch fonematyczny |
| Wzorniki wyrabiające gotowość do pisania | Pomoc składająca się z głośnika, wskaźnika świetlnego, wodzika oraz zestaw 6 płytek z wzorami szlaczków przeznaczonych do ich odtwarzania przez dziecko |
| Wyszywanki bez igły część I/II | Pomoc składająca się z dwóch części zawierających po 6 kartoników i 10 kolorowych sznureczków; na kartonikach znajdują się ilustracje zwierząt o dziurkowanych konturach (około 50 dziurek w każdym) |
| Gra dydaktyczna „Zestaw sylab” | Gra zawiera zbiór 24 sylab dwuliterowych umieszczonych na klockach z tworzywa |
| Dra dydaktyczna „Domino sylabowe” | Gra zawiera 24 klocki z tworzywa termoplastycznego, na których umieszczone są wielkie i małe litery drukowane |

[22] C. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000, s. 177–178.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

*cd. tabeli 44*

| 1 | 2 |
|---|---|
| Domino graficzne | Pomoc zawiera 30 klocków z tworzywa termoplastycznego, na których narysowane są po dwa warianty figur geometrycznych |
| Domino obrazkowo-wyrazowe | Pomoc zawiera 24 klocki z tworzywa termoplastycznego, na których umieszczone są obrazki przedstawiające różne przedmioty, owoce, zwierzęta oraz odpowiadające im podpisy |
| Domino graficzne | Pomoc zawiera 30 klocków z tworzywa termoplastycznego, na których narysowane są po dwa warianty figur geometrycznych |
| Domino obrazkowo-wyrazowe | Pomoc zawiera 24 klocki z tworzywa termoplastycznego, na których umieszczone są obrazki przedstawiające różne przedmioty, owoce, zwierzęta oraz odpowiadające im podpisy |
| Słownik obrazkowo-literowy | Pomoc zawiera 24 klocki, na których umieszczone są ilustracje różnych przedmiotów, owoców, zwierząt oraz podpisy do tych obrazków |
| Plansze dydaktyczne „Ekologia” | Pomoc składa się z 8 barwnych plansz tworzących historyjki obrazkowe o tematyce ekologicznej oraz z pasków, na których znajduje się komentarz słowny do materiału graficznego |
| Zestaw do zajęć plastycznych | Składa się z 24 kompletów sześciokolorowych farb plakatowych i gwaszy, plastelin, kredek woskowych w całej gamie kolorów, klejów; poszczególne elementy zestawu są umieszczone w przeźroczystych pojemnikach |
| Kolekcja papieru „Zrób to sam” | Pomoc składająca się z 28 arkuszy z papieru o formacie A4 o różnej grubości, na których znajdują się kolorowe nadruki wskazujące pomysły do wykorzystania na zajęciach wraz ze wskazówkami przeznaczonymi dla dzieci i pokazującymi, jak należy realizować poszczególne etapy pracy |

Źródło: A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika*, s. 76–78.

Przedstawiony w tabeli zestaw pomocy dydaktycznych jest tylko niewielką ich częścią, jaką może wykorzystywać nauczyciel pracujący z dziećmi w wieku przedszkolnym. Oprócz nich istnieje wiele audycji radiowych i telewizyjnych, nagrań na płytach CD i wideo, przeźrocza, instrumenty muzyczne, ilustracje, okazy naturalne, spreparowane i ich modelowe zastępniki, różnorodne urządzenia techniczne (lupa, mikroskop) itp.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Wśród pomocy dydaktycznych występują również te, które usprawniają manualną sferę rozwoju dziecka, takie jak karty obrazkowe, domina, gry planszowe i loteryjki.

Wiele pomocy dydaktycznych wykorzystywanych w pracy z dziećmi nauczyciel wykonuje samodzielnie, w zależności od swoich potrzeb.

# Planowanie pracy wychowawczo-dydaktycznej w przedszkolu

## Rodzaje planów stosowanych w pracy nauczyciela

Planując pracę z dziećmi, ważne jest, aby nauczyciel miał pełną świadomość celów w edukacji, znał źródła ich pochodzenia, miał pełną orientację w rodzajach celów oraz warunkach ich formułowania. Powinien umieć właściwie rozkładać cele według ich hierarchii i dokonywać ich poprawnej transformacji. Ważna jest również umiejętność wywoływania właściwych sytuacji wychowawczych i dydaktycznych, które będą sprzyjały ich osiąganiu.

Posługiwanie się całościową, hierarchiczną strukturą celów wprowadza ład w rozumienie istoty planowania procesu edukacyjnego, podnosi świadomość odpowiedzialności nauczyciela za podejmowanie przez niego działania i postępowanie pedagogiczne.

Plan to swoisty dokument, który reguluje działania nauczycieli przedszkola w zakresie działalności wychowawczej i dydaktycznej z dziećmi. Wynika on ze statutu placówki przedszkolnej i jest tworzony na podstawie programu wychowania przedszkolnego, przyjętego do realizacji w danej grupie wiekowej i zaakceptowanego przez dyrekcję placówki. Treść i główne założenia programu powinny być skonsultowane i zaakceptowane przez przedstawicieli rodziców.

Zdaniem A. Klim-Klimaszewskiej:

> [...] funkcją planowania jest m.in. dobór oraz integrowanie zadań i treści zawartych w poszczególnych działach programu, konkretyzacja tych zadań i treści, samokontrola realizacji zamierzeń wychowawczych, ciągłość i systematyczność pracy wychowawczej oraz koordynacja działania zespołu pracowników przedszkola[23].

Plan pracy wychowawczo-dydaktycznego przedszkola powinien odpowiadać zasadom skutecznego działania i odznaczać się następującymi cechami:

1. *Celowość* – powinien służyć realizacji celów perspektywicznych, realizowanych za pośrednictwem celów pośrednich, operacyjnych.
2. *Wykonalność* – powinien mieć odniesienie do rzeczywistych potrzeb placówki, jej warunków i możliwości, z uwzględnieniem dobrej znajomości dzieci.

[23] A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika*, s. 79.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

3. *Wewnętrzna spójność* – poszczególne części planu powinny tworzyć harmonijną całość, treści nie mogą się wzajemnie wykluczać.
4. *Operatywność, otwartość, elastyczność* – plan powinien łatwo się dostosowywać do zmieniających się warunków.
5. *Czasowa określoność* – plan powinien uwzględniać gradację ogólności: od rocznego planu ramowego po szczegółową konkretność planów na krótsze odcinki czasu (miesięczne, tygodniowe, dzienne).
6. *Kompletność* – plan powinien uwzględniać wszystkie elementy ważne dla zamierzonych osiągnięć[24].

W przedszkolu obowiązują cztery rodzaje planów: roczne, miesięczne, tygodniowe i dzienne.

*Roczny plan* pracy jest dyskutowany i opracowywany przez wszystkich pracowników placówki, a jego ostateczny kształt zatwierdzany przez radę pedagogiczną. W planie tym akcentowane są te treści programowe, których realizacja będzie szczególnie istotna w danym roku szkolnym. W planie zaznacza się również dotychczasowe zaniedbania, koncentrując się na różnych sposobach naprawczych. Jego tworzeniu musi przyświecać idea, która wynika z aktualnych tendencji w polityce oświatowej i potrzeb środowiska lokalnego lub ze zmian, jakie dostrzegane są w rozwoju dzieci.

Według B. Wlaźnik[25] strukturę planu rocznego mogą tworzyć:
- cele priorytetowe w danym roku szkolnym;
- cele główne, oczekiwane rezultaty, przewidywane efekty;
- kryteria sukcesu, na podstawie których można mierzyć postęp w osiąganiu celów, sposoby i kalendarz monitoringu;
- operacje szczegółowe osiągania celów, które wyznaczają formy i środki, przydział zadań i ustalone terminy;
- sposoby ewaluacji i mierzenia jakości pracy przedszkola, składniki planowania takie jak plany pracy rady pedagogicznej, plan doskonalenia zawodowego nauczycieli, formy dokształcania zewnętrznego i doskonalenia w ramach WDN, plan współpracy ze środowiskiem i promocji przedszkola, plan współpracy z rodzicami.

Po zatwierdzeniu – przed rozpoczęciem nowego roku szkolnego – planu rocznego nauczyciele przystępują do opracowania planów miesięcznych do pracy z poszczególnymi grupami wiekowymi. Warunkami wstępnymi do ich tworzenia, według K. Duraj-Nowakowej[26], są następujące warunki wyjściowe:
1. Znajomość przez nauczycieli aktualnego, obowiązującego programu wychowania przedszkolnego.

---

[24] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, s. 58.

[25] B. Wlaźnik, *Koncepcja pracy wychowawczo-dydaktycznej w edukacji przedszkolnej. Plany pracy i scenariusze zajęć*, Łódź 2008, s. 9.

[26] K. Duraj-Nowakowa, *Tematy systemowe w przedszkolu: geneza, założenia, planowanie i przykłady*, Kraków 1999, s. 97–102.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

2. Ścisła współpraca nauczycielek prowadzących tę samą grupę wiekową (w systemie zmianowym) i innych pracowników przedszkola.
3. Uwzględnienie perspektywy czasowej: dziennej, tygodniowej, miesięcznej i rocznej.
4. Uwzględnienie kalendarza świąt, imprez i uroczystości.
5. Dokonanie krytycznej oceny realizacji planu obowiązującego w poprzednim roku szkolnym (czego nie udało się zrealizować, z jakiej przyczyny i co uczynić zadaniem priorytetowym).
6. Uświadomienie sobie, jakimi pomocami dysponuje przedszkole.
7. Opracowanie wykazu tematów systemowych (kompleksowych) jako elementów integrujących treści edukacyjne z wszystkich obszarów oraz jako czynników organizujących wielostronną aktywność dziecięcą.

Plan miesięczny może charakteryzować różny układ. Powinien jednak ułatwiać integrację treści zawartych w różnych dziedzinach programu oraz wiązać treści wychowawcze z dydaktycznymi.

Po spełnieniu warunków i koniecznych właściwości planowania miesięcznych rozkładów materiału pracy wychowawczo-dydaktycznej w konkretnej grupie wiekowej można przystąpić do modelowego ujęcia planu. W literaturze istnieje wiele propozycji i wskazań do jego konstruowania, o czym świadczą różne przewodniki metodyczne oraz cytowane już prace B. Wlaźnik i M. Kwaśniewskiej, według której:

> [...] strona pierwsza planu miesięcznego powinna zawierać:
> – tytuł obejmujący informację jakiego miesiąca (roku szkolnego) i grupy wiekowej plan dotyczy, np. „Plan pracy wychowawczo-dydaktycznej na miesiąc luty (w roku 2010/2011) dla grupy III – dzieci pięcioletnich";
> – tematykę kompleksową (tematy systemowe) na poszczególne tygodnie danego miesiąca wraz z podanymi konkretnymi datami trwania tych tygodni, np.
>  a) 1 tydzień (od 1 do 5 lutego) – „Poznajemy zwierzęta świata",
>  b) 2 tydzień (od 8 do 12 lutego) – „Gromadzimy informacje o Polsce",
>  c) 3 tydzień (od 15 do 19 lutego) – „Uczymy się dbać o swoje zdrowie",
>  d) 4 tydzień (od 22 do 26 lutego) – „Zmieniamy wystrój sali przedszkolnej";
> – adekwatne do realizowanej tematyki treści z podstawy programowej;
> – adekwatne do realizowanej tematyki treści z wykorzystywanego w pracy programu wychowania przedszkolnego (z uwzględnieniem pełnego zapisu bibliograficznego: autor/autorzy, tytuł, miejsce i rok wydania, wydawnictwo, strona cytatu) zatytułowane jako „Zamierzenia wychowawczo-dydaktyczne";
> – autora planu – nazwisko nauczycielki/nauczycielek grupy;
> – pieczątkę przedszkola i akceptację dyrekcji (data akceptacji, podpis i pieczątka dyrektora placówki)[27].

[27] M. Kwaśniewska, *Planowanie pracy*, s. 313–314; B. Wlaźnik, *Koncepcja pracy*, s. 74–86.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Wspomniana autorka podała również przykładową formę zapisu zasadniczej części planu miesięcznego[28]:

1. Tytuł miesiąca i jego tematykę kompleksową.
2. Dzień tygodnia.
3. Obszar edukacyjny.
4. Sposoby realizacji treści programowych.
5. Środki dydaktyczne: karty pracy dzieci; pomoce – nr załącznika z aneksu; literatura pomocnicza.
6. Oczekiwane kompetencje dzieci.
7. Uwagi.

Uszczegółowienie planu miesięcznego stanowi *plan tygodniowy.* Zawiera on wiodące treści, wokół których będą się koncentrować wszelkie poczynania nauczyciela i dzieci w danym tygodniu. Zapisany w tygodniowej tematyce naczelny temat jest realizowany przez kolejne dni tygodnia i musi być zgodny z każdym obszarem edukacyjnym. Plany tygodniowe są opracowywane przez nauczyciela lub nauczycieli prowadzących tę samą grupę wiekową z miesięcznym wyprzedzeniem[29].

*Dzienny plan pracy* jest szczegółowym opracowaniem tematu, który realizuje nauczyciel w danym dniu. Zdaniem A. Klim-Klimaszewskiej chodzi tu o:

> [...] takie opracowanie tematów, aby obejmowały różne elementy całokształtu procesu wychowania w przedszkolu i aby, mimo zróżnicowania i odrębności, stanowiły kompleksowość tematyki. [...] proces przygotowania dziennego planu powinien ujmować następujące elementy:
> – uświadomienie i sprecyzowanie celów ogólnych i szczegółowych;
> – ustalenie możliwości działania dziecka w zakresie danego tematu;
> – selekcja działań według kryteriów wynikających ze specyfiki środowiska, poziomu grupy, założonych celów;
> – opracowanie struktury organizacyjnej zajęć;
> – sprecyzowanie zasad, metod, form i środków pracy z dziećmi[30].

Cechą charakterystyczną dziennych planów jest zaplanowanie ciągu czynności, które wykonuje się oddzielnie, po kolei, a każda z tych czynności wynika z poprzedniej.

## Scenariusz zajęć wychowawczo-dydaktycznych jako jeden z elementów przygotowania nauczyciela do pracy z dziećmi

Przygotowanie nauczyciela do pracy z dziećmi ma charakter *metodologiczny*, *merytoryczny* i *metodyczny*. Przygotowanie metodologiczne odzwierciedla zasób wiedzy warsztatowej nauczyciela, którą ma bezpośrednio przekazać wychowan-

---

[28] M. Kwaśniewska, *Planowanie pracy*, s. 314.

[29] Por.: E. Siarkiewicz, *Ostatni bastion czyli jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*, Kraków 2000, s. 110–111.

[30] A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika*, s. 81.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

kom w toku pracy wychowawczo-dydaktycznej. Wiedza ta zdobywana jest w czasie studiów oraz podczas różnych form dokształcania i doskonalenia zawodowego[31]. Przygotowanie merytoryczne uwarunkowane jest nagromadzeniem, uzupełnieniem, uporządkowaniem lub odświeżeniem wiedzy nauczyciela na dany temat, przygotowaniem odpowiednich materiałów i pomocy dydaktycznych[32].

Zadaniem trudnym, wymagającym od nauczyciela systematyczności, zaangażowania, pomysłowości, znajomości upodobań dziecięcych jest jego przygotowanie metodyczne do pracy z dziećmi. Zdaniem J. Karbowniczek:

> [...] nauczyciel, aby nie popaść w rutynę, często planuje swoją pracę na piśmie. Jest to *twórczy* moment jego pracy, pozwalający mu nie tylko odświeżyć i stale rozszerzać wiedzę metodyczną i rzeczową z danej dziedziny edukacji, lecz także rozwijać własne myślenie, inicjatywę i pomysłowość. Zewnętrznym wyrazem przygotowania nauczyciela do zajęć zintegrowanych jest scenariusz dotyczący jednego dnia pracy ucznia w szkole (przedszkolu)[33].

W literaturze można spotkać wiele propozycji opracowania scenariusza zajęć przez nauczyciela. Różnią się one strukturą, nazewnictwem (konspekt zajęć), pozostawiają nauczycielowi większą bądź mniejszą swobodę.

W tabeli 45 zestawiono schematy budowy scenariuszy według różnych autorów.

Tabela 45. Schematy budowy scenariuszy zajęć według różnych autorów

| Autor schematu scenariusza | Schemat scenariusza |
|---|---|
| 1 | 2 |
| B. Wlaźnik | 1. Temat<br>2. Cele ogólne<br>3. Cele operacyjne<br>4. Treści programowe, które wyodrębnione są oddzielnie z poszczególnych obszarów edukacyjnych<br>5. Forma pracy<br>6. Metody<br>7. Pomoce<br>8. Przebieg zajęć<br>9. Uwagi dodatkowe |
| M. Pielak – w czasopiśmie „Wychowanie w Przedszkolu” | 1. Temat<br>2. Cele<br>3. Środki dydaktyczne<br>4. Przebieg zajęć |

[31] Por.: K. Duraj-Nowakowa, *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 1998, s. 81.
[32] Por.: W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, wyd. 1, s. 398.
[33] Por.: J. Karbowniczek, *Organizacja i planowanie*, s. 190–191.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

*cd. tabeli 45*

| 1 | 2 |
|---|---|
| B. Klim-Klimaszewska | 1. Grupa wiekowa<br>2. Temat<br>3. Cele i zadania (co po zajęciu dziecko powinno wiedzieć, umieć i rozumieć)<br>4. Metody<br>5. Środki dydaktyczne<br>6. Formy organizacyjne<br>7. Przebieg zajęcia |
| E. Zyzik, M. Parlak – w kwartalniku dla nauczycieli „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” | 1. Temat<br>2. Cel ogólny<br>3. Cele operacyjne<br>4. Metody<br>5. Formy<br>6. Przebieg zajęcia |
| K. Duraj-Nowakowa | 1. Temat zajęcia<br>2. Data<br>3. Treść – materiał programowy<br>4. Tok zajęcia – wywoływanie zainteresowania dzieci<br>5. Zakończenie zajęcia – podsumowanie wyników, analiza, umotywowanie oceny pracy dzieci, wyjaśnienie przyczyn błędów i braków |

Źródło: B. Wlaźnik, *Koncepcja pracy*, s. 116–135; M. Pielak, *Wymarzona zima*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2010, nr 1, s. 101–102; A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika*, s. 124–125; E. Zyzik, M. Parlak, *Scenariusze zajęć ekologicznych*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2008, nr 1/2 , s. 97–100; K. Duraj-Nowakowa, *Tematy systemowe*, s. 107–108.

Modelową strukturę scenariusza zajęć podała M. Kwaśniewska[34]:

1) Tytuł, określający [...], jakiego głównego obszaru edukacyjnego dotyczy oraz dla jakiej grupy wiekowej jest przeznaczony;
2) Data przeprowadzenia;
3) Hasło programowe – jako cytat wykorzystywanego przez nauczyciela programu wychowania przedszkolnego [...];
4) Temat zajęcia – ujęty w ciekawą, literacką formę;
5) Cele zajęć: główny, szczegółowe, operacyjne;
6) Metody pracy;
7) Formy pracy;
8) Środki dydaktyczne – służące dzieciom i nauczycielowi;

[34] Por.: M. Kwaśniewska, *Planowanie pracy*, s. 318–319.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

9) Organizacja zajęć;
10) Przewidywany czas trwania zajęć;
11) Przebieg zajęcia.

Każda praca nauczyciela z dzieckiem musi być celowa i planowa, aby mówić o jej skuteczności:

> Nauczyciel musi być świadomy tego, co zamierza osiągnąć, i tego, w jaki sposób chce to zorganizować. Służy to harmonii funkcjonowania placówki oraz bezpieczeństwu [...] dzieci. Dlatego warto, by nauczyciele, zwłaszcza z krótkim stażem pracy, opracowywali szczegółową koncepcję działań w zakresie tworzenia planów zajęć (rocznych, miesięcznych, tygodniowych, dziennych), aby przyczynić się do efektywności edukacji małych dzieci[35].

Wiodący i integrujący środek kreatywnego i twórczego rozwoju najmłodszych wychowanków stanowi praca wychowawczo-dydaktyczna, realizowana w zinstytucjonalizowanych placówkach przedszkolnych:

> Zobowiązuje ona nauczycielki edukacji przedszkolnej, zajmujące się profesjonalnie problematyką pracy z dzieckiem od trzeciego roku życia, do rozpoczęcia nauki szkolnej, nie tylko do formułowania zaleceń o charakterze instrumentalnym, ale przede wszystkim do wyłonienia teorii czy też systemów teoretycznych, określających na podstawie badań racjonalne zasady działań pedagogicznych[36].

Wiek przedszkolny to okres, w którym dziecko nie tylko dostosowuje się do innego środowiska, lecz także zyskuje coraz większe możliwości podejmowania wszelakich działań. Zdaniem A. Skowrońskiej, pod koniec okresu przedszkolnego, dzięki stopniowemu usprawnianiu funkcji poznawczych, dziecko osiąga wyższy i jakościowo doskonalszy poziom rozwoju psychicznego – wzbogaca się jego wyobraźnia, doskonali mowa, tworzą się nowe pojęcia, kształtują zalążki uczuć oraz postaw społecznych. Przedszkolak zbiera doświadczenia w sposób czynny – uczy się, doskonaląc własne działania[37].

Sens oraz kierunek zamierzeń i działań pracy wychowawczo-dydaktycznej nauczyciela w przedszkolu wyznaczają *cele* wychowania edukacji przedszkolnej. Są one elementem pierwszoplanowym i najważniejszym, opartym na koncepcji rozwoju człowieka oraz wyznaczonym przez wartości (rozumiane jako istotny składnik wszystkich dziedzin wiedzy). Za K. Denkiem można stwierdzić, że:

> [...] cele edukacji są jednym z najważniejszych motywów aktywności ludzkiej. Regulują nie tylko zachowania ludzkie, nadają porządek i sens życiu, pomagają człowie-

[35] Tamże, s. 320.
[36] J. Karbowniczek, *Założenia metodyczne*, s. 222.
[37] A. Skowrońska, *Formy ekspresyjne jako przejaw aktywności twórczej dziecka*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce" 2008, nr 10, s. 5.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

kowi w tworzeniu i uregulowaniu przyszłości, ale także w pewnym stopniu w odkrywaniu własnych możliwości[38].

W realizacji pracy wychowawczo-dydaktycznej nie sposób pominąć *zadań* realizowanych na szczeblu edukacji przedszkolnej, które przez wiele lat nie były wyraźnie sformułowane i scharakteryzowane dla wieku przedszkolnego. Trudu ich zdefiniowania podjęła się D. Waloszek, w ujęciu której:

> [...] odnoszą się one do rozeznania wstępnego własnych możliwości dziecka; preferencji w zakresie trudności działania, nowości, nieznajomości; podejmowania prób rozwiązywania zadań do uzyskania rezultatu wyłącznie, chociaż dziecko może przerwać czynność i powrócić do niej po czasie określonym przez siebie lub nauczyciela; możliwości wypowiadania się o sobie w różny sposób – za pomocą rysunku, pisma, opowiadania; bezpośrednich odczuć siebie przez dziecko, jak i sposobów oceniania przez otoczenie w odczuciu dziecka; realnej rzeczywistości dziecka, opowiadania o niej; motywowania do nauczenia się, doskonalenia; wprowadzenia dzieci w odpowiedzialność za dokument własny; odpowiedzialności za wypowiedź; szans, a nie klasyfikacji (jak to jest w przypadku testów), które „namawiają" dzieci do poszukiwań utrudnień, pomysłów na podstawie zadań zaproponowanych[39].

Praca wychowawczo-dydaktyczna nauczyciela przedszkola determinowana jest wieloma czynnikami, które przekładają się na poziom teoretycznych i praktycznych działań z dziećmi w wieku przedszkolnym. Jednym z nich jest właściwa interpretacja i realizacja założeń podstawy programowej wychowania przedszkolnego, regulującej wszelkie działania edukacyjne w pracy z dziećmi. A. Klim-Klimaszewska podkreśliła, że podstawa programowa ma charakter otwarty, pozwala na przyjmowanie różnych rozwiązań metodycznych oraz stwarza możliwości konstruowania programów wychowania przedszkolnego[40].

Wyznaczając w badaniach własnych determinanty pracy zawodowej nauczycielek przedszkola, istotna stała się ich opinia dotycząca realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w praktycznym działaniu. Wyniki zawiera tabela 46. Z danych w niej zawartych wynika, że badane nie w pełni mogły stwierdzić, że realizacja podstawy programowej nie sprawia im trudności. Tę wypowiedź zadeklarowała ponad połowa respondentek (56,0%).

W wywiadzie nauczycielki wypowiadały się, że:

> [...] podstawa programowa jest zbyt ogólna i trudno im ewaluować treści programowe;
> [...] w podstawie programowej są treści, które są za trudne do realizacji dla dzieci w wieku przedszkolnym, np. niektóre treści związane z obszarem dbania o bezpieczeństwo własne i innych;
> [...] w podstawie programowej zaznacza się nadmiar obszarów edukacyjnych, które należy zrealizować w pracy z dziećmi.

---

[38] K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań–Toruń 1994, s. 35.
[39] D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna*, s. 247.
[40] A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika*, s. 55.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Tabela 46. Ocena poziomu trudności w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego a stopień awansu zawodowego

| Ocena realizacji podstawy programowej | Stopień awansu zawodowego | | | | | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | nauczyciel stażysta | | nauczyciel kontraktowy | | nauczyciel mianowany | | nauczyciel dyplomowany | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Zdecydowanie nie sprawia mi trudności | – | – | 10 | 14,5 | 28 | 35,4 | 35 | 28,2 | 73 | 23,8 |
| Raczej nie sprawia mi trudności | 18 | 51,4 | 44 | 63,8 | 44 | 55,7 | 66 | 53,2 | 172 | 56,0 |
| Raczej sprawia mi trudność | 4 | 11,4 | 3 | 4,3 | – | – | 4 | 3,2 | 11 | 3,6 |
| Zdecydowanie sprawia mi trudność | – | – | – | – | – | – | – | – | – | – |
| Brak zdania | 13 | 37,1 | 12 | 17,4 | 7 | 8,9 | 19 | 15,3 | 51 | 16,6 |
| Razem | 35 | 100 | 69 | 100 | 79 | 100 | 124 | 100 | 307 | 100 |

Źródło: Obliczenia własne.

Te wybrane wypowiedzi potwierdzają, że badane nie mogą w pełni stwierdzić, że realizacja podstawy programowej nie sprawia im żadnych trudności.

Przyczyn tego stanu rzeczy można upatrywać w wielu zmianach, jakie dokonywały się w podstawie programowej wychowania przedszkolnego (od 1992 roku obecnie obowiązująca podstawa jest piątym z kolei dokumentem) oraz w krótkich okresach jej trwania. Zatwierdzona do realizacji podstawa programowa z 23 sierpnia 2007 roku przestała mieć moc prawną na rzecz dopuszczonej do użytku obecnie obowiązującej podstawy z 23 listopada 2008 roku[41]. Warto nadmienić, że w momencie jej wdrożenia budziła ona wiele kontrowersji i niepokojów w środowisku kadry nauczycielskiej placówek przedszkolnych (dość dużą zmianą było zniesienie czterech obszarów edukacyjnych na rzecz piętnastu – bardziej szczegółowych). Niezadowolenie budziły również inne założenia reformy systemu oświaty, np. włączenie sześciolatków w społeczność szkolną.

[41] bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporządzenie_20081223_zalv2.pdf (12.02.2011).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Zastosowany przeze mnie w badaniu statystycznym układ zmiennych okazał się istotny. Wartość chi-kwadrat dla zmiennej *stopnia awansu zawodowego* wyniósł: $chi^2 = 38{,}309$; $df = 9$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji $r_c = 0{,}34$ wskazał na korelację niską – *zależność wyraźną, lecz małą*. Dla zmiennej *stażu pracy* $chi^2 = 31{,}845$; $df = 12$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji $r_c = 0{,}31$ wskazał na korelację niską – *zależność wyraźną, lecz małą*. Również w przypadku zmiennej *wykształcenia* $chi^2 = 13{,}575$; $df = 3$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji $r_c = 0{,}21$ wskazał na korelację niską – *zależność wyraźną, lecz małą.* Można zatem stwierdzić, że *realizacja podstawy programowej jest zależna od stopnia awansu zawodowego badanych, stażu ich pracy oraz wykształcenia.*

Podstawa programowa zawiera 15 obszarów edukacyjnych, w skład których wchodzą treści edukacyjne ujęte w formułę pożądanych kompetencji dzieci po zakończonej edukacji przedszkolnej. W treściach eksponowana jest samodzielność, decyzyjność, podmiotowość wychowanków oraz zalecane są warunki i sposoby ich realizacji.

W analizie empirycznej istotne stało się zbadanie, w których obszarach edukacyjnych nauczycielki upatrują trudności w ich realizacji, a w których nie. Wyniki zawarto w tabelach 47 i 48.

Jak wskazują dane zawarte w tabeli 47, badane wysoko cenią sobie obszar wychowania przez sztukę, tj. edukację muzyczną (79 wskazań) i plastyczną (64).

Analiza statystyczna wykazała zależność między przyjętymi zmiennymi. Obszary, w których badane poruszają się najswobodniej, w *największym stopniu uzależnia stopień ich awansu zawodowego* ($chi^2 = 44{,}081$; $df = 27$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji $r_c = 0{,}36$ wskazał na korelację niską – *zależność wyraźną, lecz małą*) oraz *wykształcenie* ($chi^2 = 25{,}314$; $df = 7$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji $r_c = 0{,}28$ wskazał na korelację niską – *zależność wyraźną, lecz małą*). Zmienna *stażu pracy nie wykazała zależności między przyjętymi zmiennymi* ($chi^2 = 48{,}707$; $df = 36$; $p.i > 0{,}05$).

Na wysokie kompetencje badanych respondentek w zakresie realizowania obszaru wiążącego się z umiejętnościami muzycznymi oraz plastycznymi mogą mieć wpływ różnorodne formy dokształcania, jakie deklarowały badane. Można tu także przypisywać zasługę kadrze akademickiej, która dołożyła wszelkich starań, aby umiejętności plastyczne oraz muzyczne przyszłych nauczycielek były jak najwyższe.

Uzyskane wyniki z zakresu realizacji zajęć plastycznych z dziećmi są dość rozbieżne z badaniami B. Kunat[42], która założyła przeciętny poziom kompetencji w zakresie twórczości plastycznej nauczycieli wczesnej edukacji. Źródeł tego stanu wspomniana autorka dopatrywała się w niewystarczającym przygotowaniu ich podczas studiowania. Potwierdzenie uzyskała poprzez zbadanie kompetencji białostockich studentów do realizacji zajęć plastycznych (ponad 65,0% zadeklarowało przeciętny poziom tych umiejętności). B. Kunat postulowała wprowadzenie zmian w procesie naboru na ten kierunek studiów oraz przyjęcie nowej strategii kształcenia plastycznego nauczycieli.

---

[42] B. Kunat, *Poziom kompetencji plastyczno-pedagogicznych studentów edukacji wczesnoszkolnej*, w: *Nauczyciel wczesnej edukacji*, s. 113.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Tabela 47. Obszary edukacyjne niesprawiające trudności nauczycielom a stopień ich awansu zawodowego

| Obszary edukacyjne nieprzysparzające problemów w ich realizacji | Stopień awansu zawodowego | | | | | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | nauczyciel stażysta | | nauczyciel kontraktowy | | nauczyciel mianowany | | nauczyciel dyplomowany | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Edukacja muzyczna | 11 | 31,4 | 12 | 17,4 | 25 | 31,6 | 31 | 25,4 | 79 | 25,9 |
| Edukacja matematyczna | 7 | 20,0 | 9 | 13,0 | 10 | 12,7 | 22 | 18,0 | 48 | 15,7 |
| Edukacja ruchowa | 10 | 28,6 | 8 | 11,6 | 8 | 10,1 | 22 | 18,0 | 48 | 15,7 |
| Edukacja językowa | 7 | 20,0 | 15 | 21,7 | 14 | 17,7 | 26 | 21,3 | 62 | 20,3 |
| Edukacja plastyczna | 13 | 37,1 | 12 | 17,4 | 17 | 21,5 | 22 | 18,0 | 64 | 21,0 |
| Edukacja społeczna | 5 | 14,3 | 15 | 21,7 | 12 | 15,2 | 20 | 16,4 | 52 | 17,0 |
| Edukacja przyrodnicza | 5 | 14,3 | 13 | 18,8 | 7 | 8,9 | 18 | 14,8 | 43 | 14,1 |
| Edukacja zdrowotna | 4 | 11,4 | 9 | 13,0 | 13 | 16,5 | 15 | 12,3 | 41 | 13,4 |
| Wszystkie obszary edukacyjne | 3 | 8,6 | 15 | 21,7 | 26 | 32,9 | 46 | 37,7 | 90 | 29,5 |

Źródło: Obliczenia własne.

W tabeli 48 zestawiono te obszary edukacyjne, które przysparzają nauczycielom najwięcej trudności. Wyniki wskazują, że zdecydowanie edukacja matematyczna (93 osoby) oraz techniczna (28 osób) stanowią te obszary edukacyjne, z których realizacją respondentki miały największy problem. Warto tu zaznaczyć, że tematyka tych edukacji jest ściśle ze sobą skorelowana.

Analiza statystyczna wykazała zależność między przyjętymi zmiennymi. Rodzaje obszarów edukacyjnych, które przysparzają badanym największe trudności, w *dużym stopniu warunkuje stopień awansu zawodowego nauczycielek* ($chi^2 = 61,287$; $df = 30$; $p.i < 0,05$; współczynnik korelacji $r_c = 0,41$ wskazał na korelację umiarkowaną – *zależność istotną*) oraz *wykształcenie* ($chi^2 = 37,862$; $df = 10$; $p.i < 0,05$; współczynnik korelacji $r_c = 0,28$ wskazał na korelację niską – *zależność wyraźną, lecz małą*). Zmienna *stażu pracy nie okazała się istotna* ($chi^2 = 46,663$; $df = 40$;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Tabela 48. Obszary edukacyjne sprawiające trudności nauczycielom a stopień ich awansu zawodowego

| Obszary edukacyjne przysparzające największą trudność w ich realizacji | Stopień awansu zawodowego | | | | | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | nauczyciel stażysta | | nauczyciel kontraktowy | | nauczyciel mianowany | | nauczyciel dyplomowany | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Edukacja plastyczna | 3 | 8,6 | 4 | 5,8 | 3 | 3,9 | 3 | 2,4 | 13 | 4,3 |
| Edukacja matematyczna | 14 | 40,0 | 25 | 36,2 | 19 | 24,7 | 35 | 28,2 | 93 | 30,5 |
| Edukacja techniczna | 4 | 11,4 | 9 | 13,0 | 11 | 14,3 | 4 | 3,2 | 28 | 9,2 |
| Edukacja zdrowotna | 1 | 2,9 | 3 | 4,3 | 4 | 5,2 | 2 | 1,6 | 10 | 3,3 |
| Edukacja muzyczna | 6 | 17,1 | 6 | 8,7 | 5 | 6,5 | 5 | 4,0 | 22 | 7,2 |
| Edukacja ruchowa | 2 | 5,7 | – | – | 1 | 1,3 | 3 | 2,4 | 6 | 2,0 |
| Edukacja językowa | 1 | 2,9 | 3 | 4,3 | 1 | 1,3 | 4 | 3,2 | 9 | 3,0 |
| Edukacja przyrodnicza | 3 | 8,6 | 1 | 1,4 | 2 | 2,6 | 4 | 3,2 | 10 | 3,3 |
| Edukacja społeczna | – | – | 5 | 7,2 | 3 | 3,9 | 2 | 1,6 | 10 | 3,3 |

Źródło: Obliczenia własne.

p.i > 0,05). Przyczyn tego stanu można by zatem upatrywać w predyspozycjach nauczyciela do przybliżania dzieciom tych pojęć, których nie jest w stanie zmienić nawet doświadczenie zawodowe.

Potwierdzeniem tych wyników są wcześniejsze badania (2005/06) M. Drost-Rudnickiej, która wskazała na niedostateczny poziom przygotowania nauczycieli do prowadzenia zajęć z zakresu edukacji technicznej, akcentując przede wszystkim niski poziom znajomości celów tej edukacji wśród nauczycieli, rzadkość stosowania jej na zajęciach z dziećmi, nieznajomość narzędzi technicznych, nikłą wiedzę na temat rozwijania wyobraźni technicznej dzieci[43].

[43] M. Drost-Rudnicka, *Przygotowanie nauczycieli klas I–III do prowadzenia zajęć w zakresie edukacji technicznej*, w: *Nauczyciel wczesnej edukacji*, s. 150–157.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Przypuszczalnie źródeł problemów z realizacją edukacji matematycznej przez nauczycielki można upatrywać również w trudnościach w przyswajaniu tych pojęć przez same dzieci. W badaniach PISA[44] z 2009 roku polscy uczniowie, w porównaniu z rówieśnikami z innych krajów, osiągnęli zaledwie przeciętny poziom wiedzy matematycznej. Uplasowali się bowiem na 11 miejscu. Jest to zjawisko niepokojące, gdyż przewiduje się, że w najbliższych dekadach będzie niezbędna doskonała znajomość przedmiotów przyrodniczych i matematycznych. Wynika to z istotnego przesunięcia popytu na pracę w kierunku zawodów opartych na wysokich kwalifikacjach. Jest to uwarunkowane rozwojem i globalizacją rynku nowoczesnych usług, zapotrzebowaniem na nowoczesne technologie (związanym zwłaszcza z biotechnologią) oraz zwiększonymi inwestycjami ekologicznymi w związku z wymogami unijnymi i rozbudową infrastruktury informacyjnej[45].

Przyczyną trudności związanych z przyswajaniem pojęć matematycznych może być także dyskalkulia, uważana za jeden z najczęstszych deficytów rozwojowych występujących u dzieci. Badania R. Reclik wskazały na niski poziom rozpoznawania tego zaburzenia przez nauczycieli (aż 80,0% z nich, deklarujących staż pracy do 10 lat, nie znała tego pojęcia), rozumienia jej istoty (zaledwie 30,0% wskazało znajomość jej podłoża) oraz nieumiejętność pracy z dzieckiem zagrożonym tą dysfunkcją (91,0%)[46].

Należałoby się zastanowić, czy na trudności związane z realizacją tych edukacji nie mają również wpływu predyspozycje humanistyczne kadry nauczycielskiej przedszkoli (może to potwierdzić wybór studiów pedagogicznych, a zwłaszcza specjalności pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, zaliczanej do nauk społecznych). Mogą być one również związane z odmiennym niż dotychczas podejściem do kompetencji dziecięcych w tym zakresie (o czym świadczą zmiany w treściach programowych zawartych w programach wychowania przedszkolnego).

Proces wychowawczo-dydaktyczny w przedszkolu jest realizowany na podstawie programów wychowania przedszkolnego, które zostały opracowane, opierając się na podstawie programowej. Należy zaznaczyć, że na rynku oświatowym istnieje wiele programów wychowania przedszkolnego, z których mogą korzystać nauczycielki. W doborze tych programów kierują się one różnymi kryteriami. Przeprowadzone z respondentami wywiady pozwoliły na wskazanie tych kryteriów, które wybór programu najbardziej warunkują:

> [...] program, który wykorzystuję w pracy z dziećmi, jest zazwyczaj sugerowany przez dyrekcję mojej placówki;

---

[44] PISA 2009, OECD, http://www.ifispan.waw.pl/pliki/pisa_2009.pdf. Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów PISA (The Programme for International Student Assessment, PISA), koordynowany przez OECD, to jedno z najważniejszych i największych badań na świecie dotyczących rozwoju edukacji.

[45] *Edukacja dla pracy*. *Raport o rozwoju społecznym. Polska 2007*, Warszawa 2007.

[46] R. Reclik, *Przygotowanie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do pracy z dziećmi z zaburzeniami rozwoju umiejętności arytmetycznych*, w: *Nauczyciel wczesnej edukacji*, s. 98–101.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

[...] staram się tak dobierać program, by był on dostosowany do możliwości dzieci, jakie mam w grupie;
[...] program, na którym opieram pracę z dziećmi, musi przede wszystkim cechować elastyczność, tak abym mogła uzupełniać treści, jakie realizuję z dziećmi, poszerzać je w miarę potrzeby oraz interpretować w dogodny dla mnie sposób;
[...] w wyborze programu kieruję się zazwyczaj jego konstrukcją [...], ważne, by był on czytelny, poprawny i logiczny;
[...] staram się korzystać z różnych programów, by nie popaść w rutynę zawodową;
[...] cenię sobie takie programy, w realizacji których mam możliwość wykorzystania szeregu książek pomocniczych.

Wykaz programów wychowania, z których badane nauczycielki korzystają najczęściej, zawiera tabela 49. Wyniki w niej zamieszczone wyraźnie wskazują na wielość programów wychowania przedszkolnego, z jakich korzystają nauczycielki w pracy z dziećmi. Respondentki wskazały na 13 programów, a każdy z nich jest specyficzny co do budowy, komponentów i charakteru. Niektóre zachowują podział[47] na grupy wiekowe, na poziomy lub bez tradycyjnego podziału, na programy wychowania i nauczania sześciolatków, a także alternatywne i przeznaczone do nauczania języków obcych.

Warto zaznaczyć, że szczególną wartość respondentki przypisały programowi „Nasze przedszkole" autorstwa M. Kwaśniewskiej i W. Żaby-Żabińskiej (około 66,0% respondentek wskazało na jego wybór). Program ten został wyróżniony przez Kapitułę MEN w „Konkursie na najlepsze programy wychowania przedszkolnego" w 2010 roku. Zdaniem Kapituły „stwarza on nauczycielom możliwości twórczego zaangażowania w spełnianiu zadań zawodowych, w tym także w poszukiwaniu metod i form pracy zgodnie z możliwościami i potrzebami każdego dziecka"[48].

Wyróżnienie to nie było jedyne, gdyż wartość programu doceniła również redakcja magazynu literackiego „Książki" za „wybitne osiągnięcia w sferze edukacji"[49], przyznając autorkom Nagrodę im. Filipa Kallimacha. W uzasadnieniu Kapituła Konkursowa argumentowała, że program oparty jest na najnowszych tendencjach pedagogiki przedszkolnej, określa warunki do samodzielnej zabawy i eksplorowania otaczającego świata, uwzględnia obecny stan wiedzy psychologicznej i metodycznej dotyczącej pracy w przedszkolu.

Prawie 20,0% kieleckich nauczycielek pracę wychowawczo-dydaktyczną z dziećmi oparło na własnym programie autorskim. Warto tu zaakcentować fakt, że na takich programach pracuje 9,1% nauczycielek deklarujących staż pracy poniżej pięciu lat.

---

[47] J. Karczewska, *Podstawa programowa*, s. 35.

[48] www.radosnaszkola.men.gov.pl/index.php?option = com_content&vi-ew = article&id = 863%3Aprogramy-nagrodzone-w-ii-edycji-konkursu-konkurs-na-najlepsze-programy-wychowania-przedszkolnego-do-pobrania&catid = 174%3Aprogramy-nagrodzone&Itemid = 212 (25.02.2010).

[49] http:/www.rynek-ksiazki.pl/archiwum/maria-nagajowa-krzysztof-pazdro-malgorzata-dobrowolska_22381.html (25.02.2010).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Tabela 49. Wybór programu wychowania przedszkolnego a staż pracy

| Program wychowania przedszkolnego | Staż pracy w zawodzie (lata) | | | | | | | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | do 5 | | 6–10 | | 11–15 | | 16–20 | | powyżej 21 | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Nasze przedszkole | 49 | 74,2 | 23 | 51,1 | 12 | 92,3 | 19 | 63,3 | 97 | 64,7 | 200 | 65,8 |
| Przygoda z gimnastyką | – | – | – | – | – | – | 1 | 3,3 | – | – | 1 | 0,3 |
| Swój własny autorski program | 6 | 9,1 | 4 | 8,9 | 1 | 7,7 | 9 | 30,0 | 36 | 24,0 | 56 | 18,4 |
| Razem w przedszkolu | 7 | 10,6 | 5 | 11,1 | 4 | 30,8 | 3 | 10,0 | 24 | 16,0 | 43 | 14,1 |
| Ku dziecku | 3 | 4,5 | 4 | 8,9 | 1 | 7,7 | 2 | 6,7 | 12 | 8,0 | 22 | 7,2 |
| W kręgu zabawy | 4 | 6,1 | 2 | 4,4 | – | – | 3 | 10,0 | 10 | 6,7 | 19 | 6,3 |
| Od przedszkolaka do pierwszaka | 3 | 4,5 | 5 | 11,1 | – | – | 1 | 3,3 | 7 | 4,7 | 16 | 5,3 |
| Moje przedszkole | 3 | 4,5 | 2 | 4,4 | – | – | – | – | 2 | 1,3 | 7 | 2,3 |
| Program kształcenia i wychowania przedszkolaka | – | – | – | – | – | – | – | – | 2 | 1,3 | 2 | 0,7 |
| Zanim będę uczniem | 3 | 4,5 | 8 | 17,8 | 1 | 7,7 | 1 | 3,3 | 7 | 4,7 | 20 | 6,6 |
| ABC | 2 | 3,0 | 2 | 4,4 | – | – | – | – | 5 | 3,3 | 9 | 3,0 |
| Przedszkole przyjazne dzieciom | – | – | 1 | 2,2 | – | – | – | – | 5 | 3,3 | 6 | 2,0 |
| Program wspomagania rozwoju | – | – | 1 | 2,2 | – | – | – | – | 5 | 3,3 | 6 | 2,0 |

Źródło: Obliczenia własne.

Samodzielne opracowanie programu jest zadaniem trudnym, czasochłonnym i odpowiedzialnym, lecz wielce satysfakcjonującym. W przeprowadzonych wywiadach nauczycielki zaznaczyły, że bardzo często opracowanie własnego programu

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

jest im narzucane przez dyrekcję przedszkola. Należy przypuszczać, że przełożeni w ten sposób starają się rozwijać twórcze i kreatywne postawy młodej kadry. W tworzeniu programów autorskich nauczycielki z niewielkim stażem pracy mogą korzystać z doświadczenia zawodowego swoich koleżanek, które w zawodzie pracują wiele lat. Wpływa to niewątpliwie korzystnie na wzajemną współpracę kadry pedagogicznej zatrudnionej w przedszkolu.

Zastosowany układ zmiennych okazał się w badaniu istotny. Wartość chi-kwadrat dla zmiennej *staż pracy* wyniósł: $chi^2 = 71{,}257$; $df = 52$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji $r_c = 0{,}44$ wskazał na korelację umiarkowaną – *zależność istotną*; dla zmiennej *stopnia awansu zawodowego* $chi^2 = 65{,}213$; $df = 39$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji $r_c = 0{,}42$ wskazał na korelację umiarkowaną – *zależność istotną*; dla zmiennej *wykształcenia* $chi^2 = 27{,}996$; $df = 13$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji $r_c = 0{,}28$ wskazał na korelację niską – *zależność wyraźną, ale małą.* Można zatem stwierdzić, że *wybór programów wychowania przedszkolnego* przez badane *jest zależny w większym stopniu od stażu ich pracy i stopnia awansu zawodowego, w mniejszym zaś warunkuje ten wybór wykształcenie badanych.* Najprostsza argumentacja tej zależności tkwi w doświadczeniu zawodowym nauczycielek, dzięki któremu miały one możliwość pracy z różnymi programami wychowania przedszkolnego, oraz w ich wysokich kwalifikacjach, pozwalających na właściwą interpretację programu.

Merytorycznie wartościową pracę z dziećmi w edukacji przedszkolnej podnoszą wykorzystywane przez nauczyciela metody nauczania. Należy zaznaczyć, że ich dobór zależy przede wszystkim od celów zajęć, obszaru edukacji, który jest realizowany, stopnia rozwoju intelektualnego wychowanków oraz od przyjętego systemu wychowawczo-dydaktycznego przedszkola. Dydaktyka wyróżnia wiele podziałów metod wykorzystywanych w pracy z dziećmi na różnych poziomach edukacji. Zdaniem M. Kwiatowskiej[50], która jako jedna z pierwszych podjęła się sklasyfikowania metod na poziomie edukacji dzieci najmłodszych, powinny one uwzględniać scalony system wychowania i kształcenia dzieci. Metody powinny być dostosowane do właściwości i etapów rozwoju dziecka w trakcie poznawania świata, przyswajania treści i wartości kształtujących osobowość człowieka. M. Kwiatowska dokonała podziału metod na: czynne – oparte na działaniu, słowne – oparte na wypowiedzi słownej, oraz oglądowe – oparte na obserwacji.

Ostatnio dużą rolę w pracy z dziećmi przedszkolnymi przypisuje się metodom aktywizującym, które charakteryzują się tym, że w procesie kształcenia aktywność podmiotu uczącego się (dzieci) przewyższa aktywność podmiotu nauczającego (nauczyciela). Ich istotą jest taka organizacja sytuacji edukacyjnych, że treści kształcenia stają się dostępne dziecku i są możliwe do przetłumaczenia na ich osobiste doświadczenia.

W badaniu nad determinantami pracy wychowawczo-dydaktycznej ważne stało się ustalenie, które z metod nauczania nauczycielki najczęściej wykorzystują. Wy-

[50] M. Kwiatowska, *Podstawy pedagogiki*, s. 61.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

niki zestawiono w tabeli 50. Jak z niej wynika, nauczycielki wykorzystują najczęściej metody czynne, oparte na działalności dziecka. Tę wypowiedź zadeklarowało prawie 100% ogółu badanych. Nieco rzadziej wykorzystywane są przez nie metody oglądowe oraz słowne.

Zastosowany układ zmiennych okazał się w badaniu dość istotny w przypadku zmiennej stażu pracy i stopnia awansu zawodowego. Wartość chi-kwadrat dla zmiennej *stopnia awansu zawodowego* wyniósł: $chi^2 = 27{,}272$; $df = 12$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji $r_c = 0{,}29$ wskazał na korelację niską – *zależność wyraźną, lecz małą*; dla zmiennej *stażu pracy* $chi^2 = 30{,}373$; $df = 16$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji $r_c = 0{,}30$ wskazał na korelację niską – *zależność wyraźną, lecz małą*. W przypadku zmiennej *wykształcenia* zależność nie wystąpiła ($chi^2 = 8{,}402$; $df = 4$; $p.i > 0{,}05$). Można zatem stwierdzić, że *wybór metod nauczania stosowanych w pracy z dziećmi jest uwarunkowany stażem pracy nauczycielek oraz stopniem ich awansu zawodowego*. Może to sugerować wysoką świadomość respondentek, że uczenie się przez działanie jest najbardziej korzystne i efektywne, a sprzyjać temu może doświadczenie zdobyte w pracy z dziećmi oraz wiedza, którą zdobywają podczas podnoszenia swoich kwalifikacji.

Wskazując metody nauczania, nauczycielki szczególnie kierowały się podziałem przyjętym przez M. Kwiatowską. Może to wynikać z faktu, że przez wiele lat był on jedynym, jaki obowiązywał na tym etapie edukacji i był wymagany przez konsultantów, metodyków Ośrodków Doskonalenia Nauczycieli. Można również zauważyć, że dla nauczycielek metody czynne są pokrewne z metodami aktywizującymi. I trudno dopatrywać się w tym błędu.

Uzyskane wyniki potwierdzają wcześniejsze rozważania K. Rau i E. Ziętkiewicz[51], w których badaczki te podkreślały, że uczenie jest efektywne, gdy angażuje

Tabela 50. Najczęściej stosowane metody nauczania a stopień awansu zawodowego

| Rodzaje metod najczęściej stosowanych w pracy z dziećmi | Stopień awansu zawodowego | | | | | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | nauczyciel stażysta | | nauczyciel kontraktowy | | nauczyciel mianowany | | nauczyciel dyplomowany | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Czynne/aktywizujące | 33 | 94,3 | 69 | 100 | 74 | 93,7 | 122 | 98,4 | 298 | 97,1 |
| Słowne | 11 | 31,4 | 23 | 33,3 | 40 | 50,6 | 42 | 33,9 | 116 | 37,8 |
| Oglądowe | 12 | 34,3 | 32 | 46,4 | 40 | 50,6 | 44 | 35,5 | 128 | 41,7 |
| Inne | 1 | 2,9 | 10 | 14,5 | 16 | 20,3 | 25 | 20,2 | 52 | 16,9 |
| Brak wskazań | – | – | – | – | – | – | – | – | – | – |

Źródło: Obliczenia własne.

[51] K. Rau, E. Ziętkiewicz, *Metody aktywizujące proces uczenia się w szkole*, „Internetowy Magazyn CODN" 2005, nr 1, s. 3.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

nie tylko umysł, lecz także emocje, gdy daje dzieciom możliwość bycia częściej twórczym niż odtwórczym. I jest to stwierdzenie słuszne, gdyż stosowanie różnorodnych metod nauczania w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym jest gwarancją kształtowania ich twórczych postaw, a co za tym idzie – efektywniejszego rozwoju najmłodszych wychowanków.

J. Karbowniczek[52] zwróciła uwagę na zastosowanie na etapie edukacji przedszkolnej takich metod jak pokaz, obserwacja, inscenizacja, zabawy, gry, opowiadania. Stwierdziła również, że nie można dla tego wieku stosować tylko jednej metody nauczania w ciągu całego dnia zajęć w przedszkolu. Należy je zmieniać i urozmaicać w taki sposób, aby zagwarantować twórczą aktywność dzieci przez cały tok trwania zajęć. Pogląd tej autorki jest słuszny, gdyż systematyczna jednolitość stosowania metod edukacyjnych mogłaby doprowadzić do majoryzacji procesu wychowawczo-dydaktycznego, która – jak się wydaje – jest niekorzystna na tym etapie kształcenia.

Kierując aktywnością dziecięcą w przedszkolu, nauczyciel wykorzystuje oprócz metod nauczania różnorodne formy organizacyjne wynikające z liczby uczestników. O ich wyborze decyduje nauczyciel zależnie od rodzaju i celu zajęć, dostępnych pomocy dydaktycznych, ale przede wszystkim potrzeb wychowanków.

Formy organizacyjne, stosowane najczęściej przez badane nauczycielki zestawiono w tabeli 51. Wyniki w niej zawarte wskazują, że nauczycielki w pracy z dziećmi stosują wszystkie formy organizacyjne. Wprawdzie najwięcej wskazań mają formy zbiorowe (ponad 90,0%), lecz różnica między nimi a indywidualnymi i grupowymi jest nieznaczna.

Obliczona wartość testu chi-kwadrat dla poszczególnych zmiennych wyniosła: dla zmiennej *wykształcenie* $chi^2 = 16{,}047$; $df = 3$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu zmiennych wynosi $r_c = 0{,}22$, co oznacza korelację niską – *zależność wyraźną, lecz małą*; w przypadku *zmiennej stażu pracy* – $chi^2 = 48{,}468$; $df = 12$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu zmiennych wynosi $r_c = 0{,}22$, co ozna-

Tabela 51. Formy organizacyjne najczęściej wykorzystywane w pracy z dziećmi a wykształcenie nauczycielek

| Poziom wzajemnej współpracy | Wykształcenie | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | wyższe magisterskie | | wyższe licencjackie | | | |
| | N | % | N | % | N | % |
| Indywidualne | 211 | 87,6 | 53 | 80,3 | 264 | 86,0 |
| Grupowe | 186 | 77,2 | 37 | 56,1 | 223 | 72,6 |
| Zbiorowe | 225 | 93,4 | 58 | 87,9 | 283 | 92,2 |

Źródło: Obliczenia własne.

[52] J. Karbowniczek, *Założenia metodyczne*, s. 248.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

cza korelację niską – *zależność wyraźną, lecz małą*; dla zmiennej *stopnia awansu zawodowego* – $chi^2 = 22{,}291$; $df = 9$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu zmiennych wynosi $r_c = 0{,}26$, co oznacza korelację niską – *zależność wyraźną, lecz małą*. Można zatem zauważyć, że *stosowanie różnorodnych form organizacyjnych w pracy z dziećmi warunkuje wykształcenie nauczycielek, ich staż pracy oraz stopień awansu zawodowego*. Pozwala to na stwierdzenie, że respondentki są świadome, iż wykorzystywanie w toku zajęć z dziećmi różnorodnych form organizacyjnych podnosi w dużym stopniu realizację założonych celów. Ta wysoka świadomość może świadczyć o ich wysokim poziomie umiejętności w organizacji pracy z dziećmi. Istotę i konieczność stosowania różnorodnych form organizacyjnych w pracy z dziećmi potwierdzają również liczne prace z zakresu dydaktyki.

C. Kupisiewicz[53] wskazał na wiele zalet zbiorowej formy pracy, przypisując jej przejrzystą strukturę organizacyjną, możliwość pracy nauczyciela ze wszystkimi dziećmi jednocześnie, co pozwala na organizację zespołowego wysiłku grupy oraz współzawodnictwo w przyswajaniu nowych treści. Dostrzegł on też wady tej formy pracy, wskazując na jej „abstrakcyjną jednorodność" treści nauczania narzucanych uczniom przez program, a także brak warunków sprzyjających skutecznej indywidualizacji pracy wychowawczo-dydaktycznej.

Ten sam autor[54] wskazał również na wielość walorów indywidualnej formy pracy z dziećmi. Jego zdaniem forma ta umożliwia pełną indywidualizację treści i tempa uczenia się, co pozwala na stałą, a zarazem bardzo dokładną kontrolę zarówno przebiegu, jak i wyników pracy ucznia, jego każdego kroku na drodze prowadzącej od niewiedzy do wiedzy. Autor przypisał formie indywidualnej możliwość modyfikowania przez nauczyciela własnych czynności dydaktycznych i przystosowywania ich do stale zmieniających się, lecz zawsze przezeń kontrolowanych sytuacji.

Najmniejszą liczbę wskazań badanych nauczycielek na wykorzystywanie w pracy z dziećmi formy grupowej potwierdzają badania B. Niemierki, który stwierdził, że pozostaje ona w dużym zakresie w cieniu innych form organizacyjnych. Jego zdaniem współczesny system kształcenia wciąż jeszcze przekłada oddziaływanie bezpośrednie na uczniów (mniej lub bardziej zindywidualizowane) nad oddziaływanie pośrednie – przez strukturę zespołu. Przyczyn takiego stanu rzeczy autor dopatrywał się w pozostałościach autorytarnych systemów dydaktycznych, wskazując jednocześnie na wartości formy grupowej, takie jak jej autentyzm, czyli naturalność warunków i przebiegu uczenia się, możliwość rozwijania myślenia grupowego, podejmowania wspólnych działań itp.[55]

Badania nad aktywnością grupową dzieci na etapie wczesnej edukacji prowadziła też B. Pawlak[56]. Jej zdaniem aktywność grupowa przede wszystkim powinna

---

[53] C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, wyd. 1, s. 191.

[54] Tamże, s. 189.

[55] B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007, s. 237–245.

[56] B. Pawlak, *Nauczyciel animatorem*, s. 273.

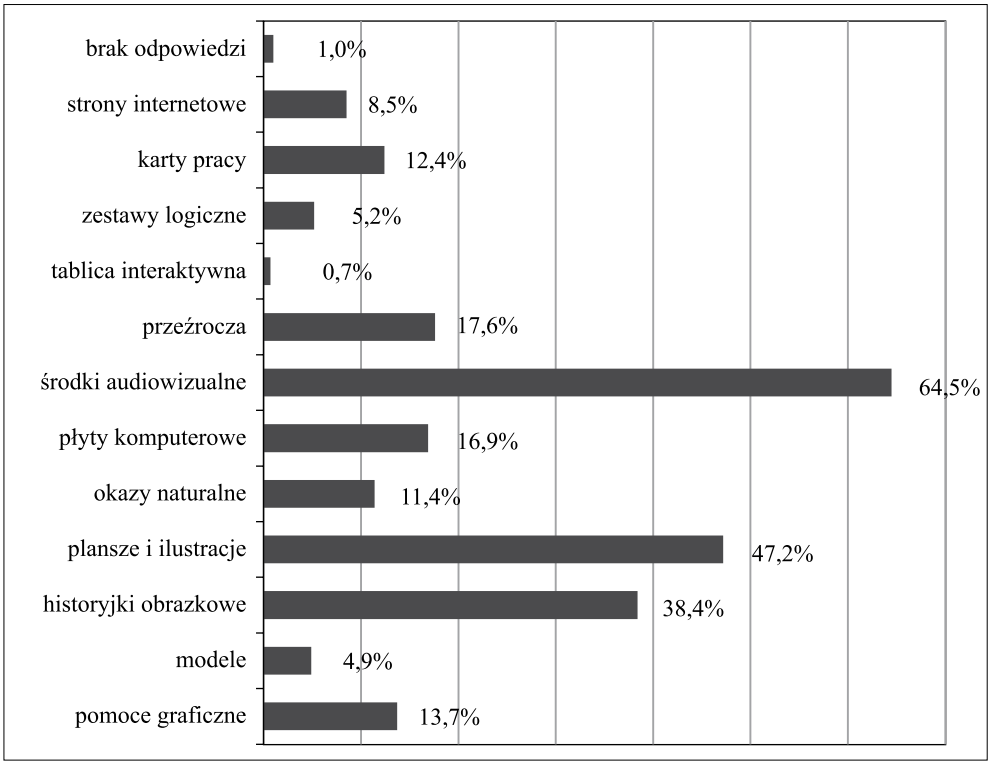
Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

sprzyjać doskonaleniu społecznego funkcjonowania jednostki w grupie, a dopiero w dalszej kolejności winna być okazją do poszerzania wiadomości i doskonalenia umiejętności dydaktycznych dzieci. Świadome pełnienie przez nauczyciela funkcji animatora edukacyjnej aktywności grupowej dzieci może pozytywnie oddziaływać na skuteczność jego działań. B. Pawlak podkreśliła, że aktywność grupowa sprzyja różnicowaniu zadań i organizacji pracy dzieci w zależności od celów, jakie nauczyciel chce osiągnąć, czyli tego, czy koncentruje się w danym dniu na społecznym funkcjonowaniu grupy, czy też zadaniowym (w wymiarze działań dzieci).

W pracy wychowawczo-dydaktycznej realizowanej z dziećmi szczególne miejsce przypisuje się wyposażeniu dydaktycznemu, niezbędnemu w jej realizacji. W jego skład wchodzą różnorodne środki dydaktyczne. Pozwalają one na wielostronne poznawanie rzeczywistości i sprawną komunikację w procesie nauczania.

Na etapie edukacji przedszkolnej stosowanie różnorodnych pomocy dydaktycznych jest szczególnie ważne, gdyż małe dziecko najskuteczniej uczy się poprzez bezpośrednią obserwację (uruchomienie wszystkich swoich zmysłów), dlatego w ich doborze należy szczególnie kierować się ich atrakcyjnością.

Na rys. 28 przedstawiono wykaz pomocy dydaktycznych, z jakich korzystają nauczycielki w pracy z dziećmi.




Rys. 28. Pomoce dydaktyczne najczęściej wykorzystywane w pracy przez nauczycielki

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Do najczęściej stosowanych przez nauczycielki pomocy dydaktycznych należą środki audiowizualne (ponad 60,0%), plansze i ilustracje (około 50,0%) oraz historyjki obrazkowe (około 40,0%). Należałoby jednak poddać dyskusji, czy są one na tyle atrakcyjne, aby wpływać na wysoki poziom zajęć i ich uatrakcyjnienie. Wątpliwość budzi wykorzystywanie stron internetowych jako pomocy dydaktycznej. Nie wydaje się, aby był to słuszny wybór, zwłaszcza na etapie edukacji przedszkolnej, a stosuje je prawie 10,0% respondentek.

Jak wiadomo, w naszym kraju, dotkniętym kryzysem gospodarczym, nakłady na oświatę są bardzo niskie. Ogranicza to w dużym stopniu możliwości zakupu przez placówki przedszkolne pomocy dydaktycznych, z których chętnie korzystałyby nauczycielki. Świadczyć mogą o tym ich wypowiedzi:

> [...] nie mam zbyt dużego wyboru w wykorzystywaniu różnorodnych pomocy dydaktycznych w pracy z dziećmi [...], w naszym przedszkolu brakuje środków finansowych na ich zakup [...], jestem nauczycielką prowadzącą praktyki studenckie z ramienia Uniwersytetu Jana Kochanowskiego i wiele pomocy wykonują mi studenci.
> [...] pomoce dydaktyczne do zajęć wykonuję w większości sama, choć korzystam także z pomocy chętnych rodziców do ich wykonywania [...], pomoce dydaktyczne, jakie dostępne są na rynku, często przekraczają możliwości finansowe mojej placówki.
> [...] rodzaj pomocy dydaktycznych, z jakich mogę korzystać, narzuca mi sytuacja finansowa placówki, w której jestem zatrudniona [...], nie zawsze chcieć to móc [...], nie są one na liście pierwszych potrzeb w moim przedszkolu.
> [...] wybór pomocy dydaktycznych, które wykorzystuję w pracy z dziećmi, jest zazwyczaj uwarunkowany moimi zdolnościami w ich wykonaniu [...], w przedszkolu brakuje wielu pomocy dydaktycznych, z których chętnie bym skorzystała, a na ich zakup brakuje środków finansowych.

O braku środków finansowych na zakup pomocy dydaktycznych świadczyć może również to, że tylko dwie nauczycielki wskazały na możliwość wykorzystywania w pracy z dziećmi tablicy interaktywnej. We wszystkich placówkach przedszkolnych na terenie Kielc tylko w jednym przedszkolu zakupiono ją ze środków unijnych.

W takiej sytuacji można przytoczyć słowa B. Niemierki, który stwierdził, że sytuację dydaktyczną tworzą przede wszystkim składniki personalne, a dopiero wtórnie – materialne[57]. Ale czy to stwierdzenie jest na miarę XXI wieku?

Nawet najbardziej profesjonalnie zorganizowany proces pracy wychowawczo-dydaktycznej przez nauczyciela nie przyniesie oczekiwanych efektów, jeśli dzieci nie przyjmą stawianych im zadań za własne, nie będą chętne do zdobywania nowych wiadomości, umiejętności i sprawności, nie będą miały motywacji do podejmowania aktywności we wszystkich obszarach edukacji.

Jedną z przyczyn niekorzystnie oddziałujących na tok pracy nauczyciela są negatywne zachowania dzieci w sferze wychowawczej. Nawet ustalenie przez nauczyciela zasad postępowania nie daje gwarancji ich respektowania przez dzieci, zwłasz-

[57] B. Niemierko, *Kształcenie szkolne*, s. 131.

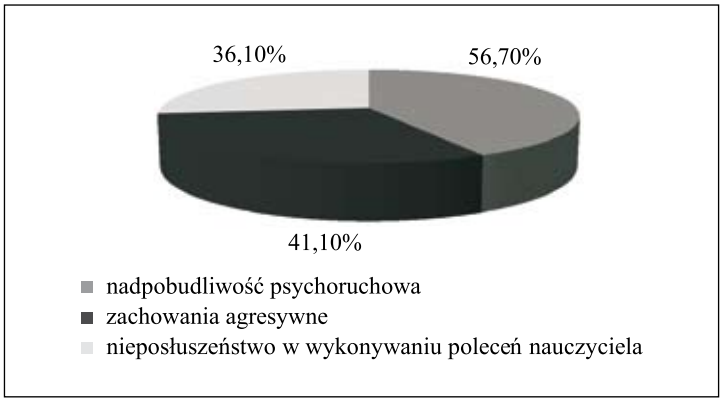
Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

cza na poziomie edukacji przedszkolnej. Spory, nieporozumienia, konflikty, a nawet przejawy zachowań agresywnych, wszystkie te czynniki występują we wzajemnym współżyciu dzieci w grupie.

W przedszkolu – zdaniem A. Biszczanik[58] – codzienna styczność dziecka z innymi rówieśnikami, uczestniczenie w zabawach i zajęciach na zasadzie „jednego z wielu" wiąże się zazwyczaj z koniecznością rezygnacji z niejednokrotnie jeszcze egocentrycznego podejścia do otaczającego świata i przyjęcia takiego sposobu zachowania, który będzie akceptowany przez inne dzieci.

J. Grochulska[59] stwierdziła, że dziecko funkcjonujące w grupie przedszkolnej, zaspokajając potrzebę wprowadzania zmian do środowiska, włącza przedmioty otaczającego świata we własne działanie, zgodnie ze swoimi potrzebami i dążeniami, nie zastanawiając się nad tym, czy inne dziecko myśli tak samo jak ono i czy tego samego chce. Przy takiej postawie: chęci postawienia na swoim, i takim postępowaniu, które będzie korzystne tylko dla jednostki, niezwykle łatwo o nieporozumienia i konflikty.

Na wykresie (rys. 29) przedstawiono problemy wychowawcze z dziećmi, z jakimi najczęściej borykają się nauczycielki. Jak z niego wynika, nadpobudliwość psychoruchowa oraz zachowania agresywne dzieci to najczęstsze problemy, z jakimi styka się prawie połowa badanych nauczycielek. Brak koncentracji uwagi, impulsywność i nadaktywność to najczęstsze przejawy zachowań nadpobudliwych dzieci. Bardzo często przyczyną takich zachowań są uwarunkowania genetyczne. Są one dysfunkcją, a nie wynikiem złego zachowania dzieci. Jak słusznie stwierdziły B. Cytowska i B. Winiarska[60], problem ten zazwyczaj dotyczy dzieci, których rozwój in-




Rys. 29. Problemy wychowawcze z dziećmi na płaszczyźnie społecznej

[58] A. Biszczanik, *Sposoby rozwiązywania konfliktów*, s. 157.

[59] J. Grochulska*, Agresja u dzieci*, Warszawa 1993, s. 67.

[60] B. Cytowska, B. Winiarska, *Dziecko chore, zagadnienie biopsychiczne i pedagogiczne*, Kraków 2007, s. 219.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

telektualny przebiega w granicach normy lub powyżej przeciętnej, przy obniżonej w stosunku do wieku zdolności koncentracji i utrzymania uwagi na wykonywanej czynności. Łatwe rozpraszanie uwagi, nieumiejętność blokowania rozpraszających bodźców, utrzymywanie skupienia na aktualnie wykonywanym zadaniu, to zdaniem autorek podstawowy problem dzieci nadpobudliwych.

Praca z takimi dziećmi jest uciążliwa, gdyż nie potrafią one usiedzieć w jednym miejscu, ciągle się kręcą, z nadmierną impulsywnością wykrzykują swoje wypowiedzi, są nad wymiar gadatliwe, przez co przeszkadzają pozostałym dzieciom. Nauczyciel rozpoczynający pracę w przedszkolu nie zawsze potrafi zdiagnozować nadpobudliwość dziecięcą, myląc ją zazwyczaj ze złymi nawykami wyniesionymi z domu.

Fakt ten stawia przed uczelniami kształcącymi przyszłe kandydatki do zawodu nauczyciela dzieci najmłodszych ważne zadanie, aby ta dysfunkcja jako jedna wśród innych, które dotykają dzieci, była im doskonale znana.

Konieczność położenia szczególnego nacisku na przedmioty związane z diagnozą i terapią pedagogiczną potwierdziły badania J. Szempruch[61], w których studenci wyraźnie wskazali na słabe przygotowanie do pracy z dziećmi mającymi trudności wychowawcze i dydaktyczne. K. Prześrut[62] podkreśliła, że w pracy z dziećmi nadpobudliwymi psychoruchowo nauczyciel powinien jasno określać i uzgadniać w szczegółach konsekwencje łamania przez nie przyjętych reguł, oddzielać swoje emocje od rzeczywistych skutków niewłaściwego działania dzieci i zawsze brać pod uwagę, że boryka się z trudnościami spowodowanymi rzeczywistą chorobą dziecka, dla którego kontrolowanie swoich reakcji w stanie silnego pobudzenia emocjonalnego nie jest możliwe. Nie należy również zapominać o ścisłej współpracy z rodzicami dziecka, którzy mogą wspierać wszelkie działania nauczyciela.

Na powszechność zachowań agresywnych w konfliktach dziecięcych wskazywało wielu autorów (choćby m.in. A. Dzierżanka-Wyszyńska, S. Baley, M. Dudzińska, J. Jugowar). Upatrywali oni przyczyn takich zachowań w otoczeniu dzieci, gdzie mają one bezpośrednią możliwość zaobserwowania negatywnych modeli u innych dzieci, przejawiających takie zachowanie, lub w reakcji na frustrację dzieci, u których zachwiane zostało poczucie bezpieczeństwa. Należy podkreślić za M. Cywińską, że „agresywności nikt nie musi się uczyć, bo każdy umie ją przejawiać »sam z siebie« już we wczesnym okresie dzieciństwa”[63].

W swoich wypowiedziach nauczycielki sygnalizowały różne przejawy świadczące o nadpobudliwości psychoruchowej i agresji dzieci:

---

[61] J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany*, s. 262.

[62] K. Prześrut, *Jak pracować z uczniem nadpobudliwym psychoruchowo?*, w: *Szkoły–nauczyciele–uczniowie. Dyskusja o programie, metodzie, uczeniu się w Europie*, red. T. Gumuła, T. Dyrda, Kielce 2010 (płyta CD, nr 10).

[63] M. Cywińska, *Konflikty interpersonalne wśród dzieci*, Poznań 1995.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

[...] emocje dzieci nadpobudliwych, których mam kilkoro w grupie, są gwałtowne, nieproporcjonalne do bodźca, który je wywołuje.

[...] problemem tych dzieci jest to, że nie potrafią zahamować swoich reakcji nawet po dłuższej próbie uspokajania ich.

[...] pracę utrudnia mi przede wszystkim to, że dzieci nadpobudliwe nie potrafią skoncentrować się na tej samej czynności, bardzo szybko się nużą i męczą, zaczynają przeszkadzać, dezorganizować pracę w grupie.

[...] przejawem świadczącym o nadpobudliwości psychoruchowej dzieci jest ich nadmierna hałaśliwość, nieposłuszeństwo w wykonywaniu moich poleceń.

[...] coraz częściej spotykam się w pracy z zachowaniami agresywnymi dzieci; najczęściej jest to agresja słowna – obraźliwe odzywanie się do rówieśników, kłótnie, robienie niestosownych min, pokazywanie języka itp.

[...] zdarza się, i to nierzadko, że dzieci rzucają różnymi przedmiotami, szarpią innych, gryzą, podstawiają nogi rówieśnikom, kopią.

[...] dzieci wykazują agresję nie tylko wobec swoich rówieśników, lecz także wyładowują swoje negatywne emocje na przedmiotach, poprzez kopanie w meble, niszczenie zabawek, trzaskanie drzwiami od łazienki.

Kierując się wypowiedziami nauczycielek, warto tu powołać się na J. Karczewską, która opierając się na wieloletnim doświadczeniu w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym, stwierdziła, że dzieci sprawiające trudności wychowawcze „wymagają szczególnej uwagi nauczyciela, udzielania wielu dodatkowych wskazówek, szerzej zakrojonej współpracy z rodzicami, czasami pomocy specjalistów – pedagoga, psychologa”[64]. Jej zdaniem, takich zachowań dzieci nie wolno lekceważyć, zwłaszcza na tym poziomie edukacji.

Podłoża negatywnych zachowań dzieci można doszukiwać się również w tym, że dziecko w przedszkolu uczestniczy w wielu formach aktywności, które dotyczą przede wszystkim społecznej sfery współżycia grupowego. Podczas uzgadniania z rówieśnikami różnych sposobów działania często dochodzi do ścierania się wspólnych interesów dzieci, różnic w dążeniu do wspólnych celów, a to w konsekwencji wywołuje między nimi konflikty i nieporozumienia.

Potwierdzeniem uzyskanych wyników związanych z negatywnymi zachowaniami dzieci może być konkluzja S. Tusznio[65], która podkreśliła, że w okresie przedszkolnym oprócz niekontrolowanych uczuć złości i wrogości dzieci mogą odczuwać także zazdrość, a jej przedmiotem jest zwykle osoba, którą pragnie mieć ono wyłącznie dla siebie (nauczyciel, inne dziecko). W tym wieku stosunkowo często występują również lęki, które są związane z określonymi przedmiotami i sytuacjami. Mogą one występować u dzieci o silnej potrzebie poznawania świata, przekraczającej ich możliwości poznawcze.

---

[64] J. Karczewska, *Aktywność społeczna dzieci*, w: *Dziecko sześcioletnie*, s. 126.

[65] S. Tusznio, *Prawidłowości i zagrożenia rozwoju emocjonalnego dzieci*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane” Kielce 2010/2011, nr 4, s. 10.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Z badań J. Sajdery[66] wynika, że najczęstszym podłożem zachowań agresywnych przedszkolaków jest:
- korzystanie w tym samym czasie z nowych, bardziej atrakcyjnych zabawek, na które jest więcej chętnych;
- podział ról w zabawie;
- chęć stania/siedzenia bliżej nauczyciela;
- złe warunki materialne przedszkola – mało zabawek i pomocy, trudny do nich dostęp, ciasna szatnia itd.;
- cechy indywidualne dzieci, np. dążenie do podporządkowania sobie kolegów, do zaspokojenia każdej zachcianki, impulsywność.

Wyniki badań projekcyjnych, jak również wyniki rozmów z dziećmi pięcio- i sześcioletnimi przeprowadzonych przez M. Cywińską[67], wykazały, że najczęstszym sposobem reagowania badanych na konflikt była bezpośrednia agresja fizyczna oraz agresja werbalna.

A. Biszczanik, obserwując dzieci w lubelskich przedszkolach, stwierdziła, że:

> [...] aż połowie badanych dzieci reagowanie bezpośrednią agresją fizyczną (biciem, kopaniem, odpychaniem, szarpaniem, wyrywanie siłą, rzucaniem przedmiotami w partnera, drapaniem itp.) nie było obce, przy czym taki sposób zachowania był typowy dla znaczącego odsetka dzieci, bo 24,0%. Zbliżone wyniki dotyczą agresji fizycznej, która polegała na niszczeniu wytworów rówieśników, np. budowli czy specjalnego układu zabawek albo prac plastycznych[68].

Autorka ta zaobserwowała również, że kolejny rodzaj agresji występujący podczas konfliktu przejawiał się poprzez wyśmiewanie współuczestnika konfliktu, przezywanie go, poniżanie, grożenie itp. Jej zdaniem była to forma agresji, która dotyczyła najwyższego odsetka dzieci[69].

Cennym dopełnieniem uzyskanych wyników badań dotyczących problemów, z jakimi stykały się respondentki w sferze społecznej dzieci, wydają się badania J. Surzykiewicza, który podkreślił, że sposoby grożenia albo ranienia rówieśników są uzależnione od płci. Chłopcy zazwyczaj uważani są za bardziej agresywnych, gdyż ich agresja jest bezpośrednia i bardziej aktywna. Dziewczynki zazwyczaj odnoszą się do interaktywnych i społecznych form krzywdzenia werbalnego, które godzą w związki przyjacielskie (rozpowszechniają krzywdzące informacje, działają bardziej w ukryciu, miewają też często agresywne marzenia)[70].

---

[66] J. Sajdera, *Formy wychowania społecznego w przedszkolu*, w: *Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce*, red. S. Włoch, Opole 2006, s. 221.

[67] M. Cywińska, *Konflikty.*

[68] A. Biszczanik, *Sposoby rozwiązywania konfliktów*, s. 160.

[69] Tamże.

[70] J. Surzykiewicz, *Agresja i przemoc w szkole: uwarunkowania socjoekologiczne*, Warszawa 2000, s. 16.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Jednym z czynników warunkujących poziom pracy wychowawczo-dydaktycznej nauczyciela jest stopień sprawności dzieci w zakresie poszczególnych funkcji rozwojowych. Optymalny model zakłada przeciętne tempo rozwoju dziecka, jednak doświadczenie wskazuje, że każde dziecko rozwija się w sposób indywidualny[71], nie zawsze zgodny z przyjętym standardem (mimo stwierdzenia H. Spionek[72], że „normą rozwoju nazywamy te osiągnięcia w zakresie poszczególnych funkcji, które stwierdza się u większości dzieci w danym wieku").

Parcjalne zaburzenia rozwojowe lub fragmentaryczne deficyty funkcji percepcyjno-motorycznych przynoszą wiele konsekwencji i leżą u podłoża niektórych trudności dzieci w nauce. Współdziałanie funkcji wzrokowo-przestrzennych, słuchowo-językowych i motorycznych, ich koordynacja, to niezbędny warunek nabywania wielu umiejętności (czytania, pisania, liczenia), koniecznych do podjęcia przez dziecko nauki szkolnej.

Na wykresie (rys. 30) przedstawiono te deficyty rozwojowe dzieci, które zdaniem nauczycielek występują u dzieci najczęściej. Zaburzenia w zakresie spostrzegawczości wzrokowo-słuchowej, niska sprawność manualna, motoryczna oraz niedostateczny poziom rozwoju mowy to według respondentek główne dysfunkcje rozwojowe występujące wśród dzieci przedszkolnych.

Na konsekwencje wymienionych zaburzeń wskazują takie oto wypowiedzi nauczycielek:

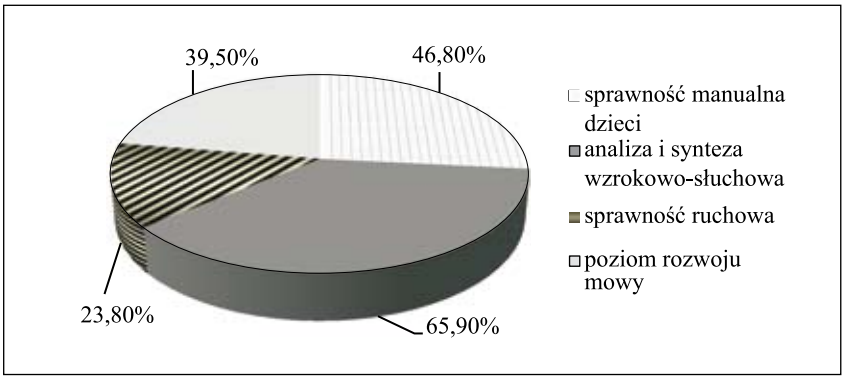
> [...] dzieci z zaburzonym rozwojem motorycznym nie chcą uczestniczyć w ćwiczeniach gimnastycznych, mają trudności z utrzymaniem równowagi, są niezdarne w ruchach [...]; często przyczyną tego stanu jest nadwaga dzieci, która zaczyna być dużym problemem w przypadku dzieci przedszkolnych.
>
> [...] dziecko z dysfunkcją wzrokowo-ruchową rysuje niechętnie, jego wytwory są prymitywne i znacznie odbiegają od prac dzieci sprawnych [...]; podczas rysowania można zauważyć duże napięcie mięśniowe – dziecko naciska mocno kredkę, przez co szybko się męczy i zniechęca do dalszej pracy [...]; nie mam trudności w rozpoznawaniu tych dysfunkcji i staram się je w miarę możliwości niwelować.
>
> [...] w przypadku niskiej sprawności manualnej dziecka poświęcam mu więcej uwagi i wsparcia przy wykonywaniu czynności związanych z samoobsługą; dziecko nie chce się samodzielnie ubierać, sznurować butów, zapinać guzików.
>
> [...] poświęcam znacznie więcej uwagi dzieciom z dysfunkcją słuchową [...]; nie potrafią rozróżniać dźwięków z otoczenia, powtórzyć dźwięku, nie mówiąc już o podziale wyrazu na głoski.
>
> [...] dzieci z zaburzoną sprawnością wzrokową nie chcą opowiadać, co widzą na obrazku, nie potrafią złożyć pociętego obrazka w jedną całość, są nieporadne podczas odwzorowywania różnych znaków; szybko się denerwują i zniechęcają.

---

[71] A. Jałowiecka-Ratajek, *Klasyfikacja zaburzeń rozwojowych dzieci*, w: *Dziecko sześcioletnie*, s. 196.

[72] H. Spionek, *Zaburzenia w rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1987, s. 226.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436




Rys. 30. Dysfunkcje rozwojowe najczęściej występujące u dzieci

> [...] dziecko posiadające zaburzenia w sferze analizy i syntezy wzrokowej i słuchowej zazwyczaj charakteryzuje niski poziom mowy; praca z takim dzieckiem wymaga dużego wysiłku.
> [...] wszelkie dysfunkcje rozwojowe moich przedszkolaków staram się niwelować w toku indywidualnych zajęć korekcyjno-wyrównawczych, jakie prowadzę z tymi dziećmi.

Wskazane przez nauczycielki deficyty rozwojowe dzieci potwierdzają przeprowadzone w 2006 roku na szeroką skalę badania przez A. Kopik, która wraz z zespołem specjalistów zbadała wszystkie aspekty rozwoju dzieci składające się na ich gotowość szkolną. Wykazały one niedostateczne poziomy dzieci w zakresie rozwoju sfery motorycznej[73], aktywności fizycznej[74] oraz analizy i syntezy słuchowo-wzrokowej[75] (ponad 60,0% dzieci nie rozróżniała głoski w śródgłosie).

Stwierdzone dysfunkcje dzieci w zakresie rozwoju motorycznego skłoniły M. Markowską[76] do podjęcia trudu opracowania wielu ćwiczeń i zabaw ruchowych dla dzieci w wieku przedszkolnym (warto tu nadmienić, że jest to pierwsza taka książka, jaka ukazała się po 1999 roku)[77].

W badaniach nad dysfunkcjami rozwojowymi dzieci nie sposób pominąć wyników uzyskanych przez M. Bogdanowicz[78], która poświęciła cały dotychczasowy do-

---

[73] E. Cieśla, *Sprawność motoryczna*, w: *Raport – Sześciolatki w Polsce. Diagnoza badanych sfer rozwoju*, red. A. Kopik, Kielce 2007, s. 102–134.

[74] M. Markowska, *Rozwój fizyczny i aktywność ruchowa*, w: *Raport – Sześciolatki*, s. 84–92.

[75] A. Kopik, *Rozwój umysłowy*, w: *Raport – Sześciolatki*, s. 135–172.

[76] M. Markowska, *Ćwiczenia i zabawy ruchowe dla dzieci w wieku przedszkolnym*, Kielce 2013.

[77] K. Wlaźnik, z myślą o najmłodszych dzieciach opracowała poradnik dla nauczycieli z gotowymi propozycjami ćwiczeń i zabaw ruchowych, zatytułowany *Wychowanie fizyczne w przedszkolu* (Warszawa 1999).

[78] Zob. zwłaszcza takie pozycje autorki jak: *Materiały do ćwiczeń metodą „Dobrego startu"*, Łódź 1981; *Leworęczność u dzieci*, Warszawa 1992; *Lewa ręka rysuje i pisze*, Gdańsk 2001; *Je-*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

robek naukowy dzieciom z zaburzonymi sferami rozwoju, wskazując nauczycielom i rodzicom kierunki przezwyciężania trudności.

Sygnalizowane przez kieleckie nauczycielki dysfunkcje rozwojowe dzieci stanowiły inspirację do podjęcia trudu opracowania przez Akademicki Zespół Specjalistów Instytutu Edukacji Szkolnej Akademii Świętokrzyskiej w Kielcach (obecnie Uniwersytet Jana Kochanowskiego) zeszytów ćwiczeń korygujących zaburzone analizatory. Warto tu przywołać zwłaszcza prace W. Grelowskiej i E. Zyzik[79], M. Kwaśniewskiej i M. Opalińskiej[80] oraz J. Karbowniczek i I. Zaborowskiej[81]. Przygotowane zeszyty zawierają przykłady wielu ćwiczeń dla dzieci z deficytami w zakresie analizatora wzrokowego, słuchowego oraz sprawności manualnej. Stanowiły (i stanowią nadal) pomoc dla nauczycieli oraz rodziców w przezwyciężaniu trudności dzieci.

*stem rodzicem dziecka z dysleksją: najważniejsze informacje i wskazówki do pracy*, Gdańsk 2006; *Integracja percepcyjno-motoryczna a specjalne trudności w czytaniu dzieci*, Sopot 1987; *Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych: podręcznik*, Gdańsk 2008.

[79] W. Grelowska, E. Zyzik, *Sprawdź czy potrafisz. Zeszyt ćwiczeń dla dzieci z zaburzonym analizatorem wzroku*, cz. 1, 2, 3, Kielce 2005.

[80] M. Kwaśniewska, M. Opalińska, *Zabawy z Malwinką. Ćwiczenia przygotowujące do pisania*, cz. 1, 2, 3, Kielce 2005.

[81] J. Karbowniczek, I. Zaborowska, *Ucz się z nami dobrze słuchać. Zbiór ćwiczeń doskonalących zaburzony analizator słuchu*, cz. 1, 2, 3, Kielce 2005.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Rozdział piąty

# Współpraca przedszkola z rodzicami i ze środowiskiem lokalnym

## Wprowadzenie

Środowisko życia człowieka znajduje się w centrum zainteresowania wielu dyscyplin naukowych. W naukach społecznych i pedagogice środowiskiem nazywa się krąg osób, rzeczy i stosunków otaczających człowieka w życiu indywidualnym i zbiorowym.

Zdaniem J. Pietera, środowisko wychowawcze to złożony układ powtarzających się lub względnie stałych sytuacji, do których człowiek w trakcie rozwoju przystosowuje się czynnie w wychowawczym okresie życia[1]. K. Sośnicki zdefiniował środowisko wychowawcze jako ogół sytuacji wychowawczych i warunków (organizowanych celowo i powstających samorzutnie), które działając na jednostkę, powodują u niej określone przeżycia psychiczne[2]. A. Przecławska stwierdziła, że środowisko wychowawcze tworzy przede wszystkim kultura stosunków międzyludzkich i świat symboli kulturowych, w których człowiek żyje. Instytucje wychowawcze, edukacyjne, opiekuńcze, kulturalno-oświatowe, duże i małe zbiorowości (grupy społeczne i wspólnoty) są również znaczącym jego elementem[3]. Według A. Kamińskiego, przedstawiciela pedagogiki społecznej, środowisko wychowawcze stanowi część obiektywnego środowiska społecznego człowieka (razem z podłożem przyrodniczym i kontekstem kulturowym), a tworzą je osoby, grupy społeczne i instytucje pełniące zadania wychowawcze, pobudzające jednostki i grupy dzieci, młodzieży, dorosłych do przyswojenia wartości moralnych i zgodnych z nimi zachowań społecznych, odpowiadających ideałowi wychowawczemu społeczeństwa[4].

Środowisko jest więc złożoną i prężną strukturą, nazywaną też systemem[5]. Składa się ono z wielu elementów, pozostających w funkcjonalnych zależnościach. Siła

---

[1] J. Pieter, *Poznawanie środowiska wychowawczego*, Wrocław–Kraków 1960, s. 72.

[2] K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1964, s. 49.

[3] A. Przecławska, *Relacje między ludźmi jako przedmiot badań pedagogicznych*, Warszawa 1993, s. 16.

[4] A. Kamiński, *Studia i szkice pedagogiczne*, Warszawa 1978, s. 30.

[5] Pojęcie systemu społecznego wprowadził w połowie XX wieku do swojej teorii socjologicznej Talcott Parsons, porównując społeczeństwo do biochemicznej całości organizmu, rozumianej jako system.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

wzajemnych zależności determinuje trwałość i stabilność całej struktury. Im słabsza jest siła tych powiązań, tym szybciej i łatwiej system może ulec destabilizacji. Nawet zakłócenia w obrębie jednego elementu mogą wywołać istotne zmiany w całym systemie, tym bardziej że żaden z systemów nie funkcjonuje w próżni i często jest istotnym elementem kolejnego, szerszego systemu[6].

Jako przykład współistnienia wielu systemów na płaszczyźnie zjawisk społecznych posłużyć może koncepcja kręgów środowiskowych J. Pietera. Poszczególne kręgi, mimo że tworzą odmienne systemy, oddziałują wzajemnie na siebie, choć siła i zakres tego wpływu są zróżnicowane. Podstawowym systemem jest rodzina, najważniejszy krąg środowiskowy każdej jednostki, odgrywający istotną rolę w jej socjalizacji. Szersze kręgi środowiskowe stanowią kolejne systemy, które jednak mają dużo mniejszy wpływ na daną jednostkę.

J. Pieter wskazał także spiralę przechodzenia przez kręgi[7] (rys. 31). Zdaniem tego autora, o funkcjonowaniu w środowisku decyduje styczność przestrzenna oraz łączność psychiczna. Integralnym elementem tej struktury jest również dziecko, połączone ze środowiskiem relacjami wzajemnymi, podobnie jak przedszkole oraz inne placówki oświatowe, funkcjonujące w konkretnej rzeczywistości społecznej.

W myśl podstawy programowej przedszkole zobowiązane jest m.in. do rozwijania w dzieciach umiejętności społecznych, które są niezbędne w ich poprawnych relacjach z innymi dziećmi i z dorosłymi, do budowania dziecięcej wiedzy o świecie

Rys. 31. Kręgi społeczne w ujęciu J. Pietera

[6] J. Pieter, *Poznawanie środowiska*, s. 39.
[7] Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

społecznym, przyrodniczym i technicznym oraz do kształtowania u dzieci poczucia przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej) oraz postawy patriotycznej[8]. Determinuje to potrzebę ścisłej współpracy placówki z rodziną dziecka oraz ze środowiskiem, a także integracji jej zadań z potrzebami współczesnej rodziny i najbliższego dziecku regionu.

Obszar przestrzeni dydaktycznej w przedszkolu wymusza na nauczycielu konieczność realizowania zadań dydaktycznych, wychowawczych oraz opiekuńczych nie tylko w przedszkolu, lecz także w innych placówkach lub obiektach.

Według M. Jakowickiej współpraca placówki oświatowej z rodziną podopiecznego oraz ze środowiskiem lokalnym winna się opierać na następujących zasadach:
- wzajemnego zaufania;
- wzajemnego uzupełniania;
- akceptacji drugiego człowieka;
- wzajemnej lojalności;
- jedności działania;
- wielostronnego przepływu informacji;
- aktywnego i systematycznego działania[9].

Istota współpracy przedszkola z rodzicami oraz jej efektywność zawiera się w pytaniu: *Jak zachować jedność oddziaływań wychowawczych na płaszczyznach dom i przedszkole?*

Wydaje się, że *szeroko pojęta współpraca rodziców z nauczycielem przedszkola na płaszczyźnie środowiska lokalnego wpłynie na osiągnięcie sukcesu w dziedzinie wychowania małych dzieci.*

Współpraca z rodziną dziecka i ze środowiskiem może przybierać postać zadań realizowanych w różnych formach, w zależności od ich charakteru.

## Współpraca z rodzicami jako warunek ujednolicenia oddziaływań wychowawczych

Rodzice i przedszkole są podmiotami spełniającymi niezwykle ważne funkcje wychowawcze, przy czym przedszkole i nauczyciele odgrywają rolę wspomagającą wobec rodziców: „Rodzina jest podstawową i naturalną komórką wychowawczą dziecka. Od momentu jego narodzin aż do pełnej dojrzałości rodzina ponosi główną odpowiedzialność za zaspokojenie jego potrzeb, a także wychowanie”[10]. Dla dziecka jest to naturalne środowisko wychowania i rozwoju, z którym szczególnie mocno się identyfikuje.

---

[8] *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego*.

[9] M. Jakowicka, *Potrzeba metodologicznych podstaw oceny relacji nauczyciel–rodzice*, w: *Nauczyciele i rodzice*, red. I. Nowosad, M. J. Szymański, Zielona Góra–Kraków 2004, s. 104–105.

[10] A. Kelm, *O opiece nad dzieckiem w rodzinie*, Warszawa 1974, s. 11.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Badania nad rodziną skupiają się na wielu jej aspektach, gdyż jest analizowana i rozpatrywana jako grupa społeczna oraz jako instytucja społeczna. Jako grupa społeczna stanowi skupienie grona osób oparte na wierze w prawdziwą lub domniemaną łączność biologiczną, tradycję rodzinną, społeczną, wzajemną pomoc i opiekę. Dodatkowo łączy tę grupę wspólne nazwisko, miejsce zamieszkania, wspólna własność, ciągłość biologiczna oraz wspólna kultura duchowa.

W kategorii instytucji społecznej rodzina stanowi specyficzny układ stosunków między osobami różnej płci i wieku, który wyznacza normy regulujące współżycie seksualne, wydawanie na świat dzieci i ich wychowanie, a także pokrewieństwo, dziedziczenie majątku i współdziałanie w ramach gospodarstwa domowego. Jako instytucja rodzina podlega od wielu pokoleń badaniom jej struktury, zakresu działania, podziału i charakteru ról jej członków, a przede wszystkim realizowanych w niej funkcji.

Z. Tyszka określił rodzinę jako żywy system psychospołeczny, występujący w zróżnicowanych formach w zależności od swej struktury. System rodzinny ma pewne granice wewnętrzne i zewnętrzne[11]. Wewnętrzne wyznaczają stopień przepływu informacji pomiędzy poszczególnymi osobami, natomiast zewnętrzne oddzielają rodzinę od innych, większych systemów i umożliwiają jednocześnie komunikację pomiędzy rodziną a innymi systemami społecznymi. Cechą charakterystyczną systemu rodzinnego, podobnie jak i innych systemów, jest tendencja do zachowania równowagi i stałości we wzajemnych relacjach. Jeśli równowadze rodzinnej zagraża destabilizacja, wszyscy członkowie rodziny starają się ją utrzymać. Równie ważną cechą systemu rodzinnego jest jego elastyczność i zdolność do przystosowywania się do różnych warunków życia. Badacze – w podejściu systemowym do rodziny – zgodni są co do tego, że prawidłowo funkcjonujący system rodzinny powinien się cechować równowagą tendencji do zmiany oraz tendencji do zachowywania stałości, chociaż w życiu rodziny może dochodzić do takich sytuacji, w których jedna z wymienionych tendencji będzie dominować[12].

Rodzina jako środowisko życia i wychowania stanowi:

> [...] układ czynników i uwarunkowań gwarantujących prawidłowy rozwój członków, kształtowanie oczekiwanych społecznie i pożądanych osobiście cech osobowościowych oraz wyzwalanie zachowań (postępowania) akceptowanych społecznie i przynoszących członkowi korzyść[13].

Rodzice, jako pierwsi partnerzy społecznych interakcji dziecka, oddziałują na dziecko najwcześniej, i to w okresie najbardziej twórczym.

Rozpoczęcie przez dziecko edukacji przedszkolnej to przełomowa chwila w życiu całej rodziny. Moment podjęcia edukacji w przedszkolu zależy od decyzji rodziców,

---

[11] Z. Tyszka, *Z metodologii badań socjologicznych nad rodziną*, Poznań 1991, s. 60–66.

[12] I. Namysłowska, *Terapia rodzin*, Warszawa 1997, s. 31–38.

[13] A. W. Janke, S, Kawula, *Polimorficzność i komplementarność badań nad współczesną rodziną*, Toruń 2004, s. 28.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

którzy zgodnie ze swoimi oczekiwaniami, potrzebami i aspiracjami zawodowymi zapisują dziecko do wybranej placówki przedszkolnej. Przedszkola dają możliwość wyboru rodzicom struktury organizacyjnej, stosowanych rozwiązań programowych i organizacyjnych. Rodzice widzą w przedszkolu miejsce, w którym dokonuje się stymulowanie rozwoju dziecka, kompensacja braków oraz niwelowanie następstw zaburzeń lub opóźnień rozwojowych[14].

Wzajemną współpracę obu środowisk reguluje podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz właściwe akty prawne.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego z 30 stycznia 2009 roku określa zadania, jakie stawiane są przed nauczycielami przedszkoli. Wśród licznych zadań można wyróżnić prowadzenie obserwacji pedagogicznych, mających na celu poznanie możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci oraz ich dokumentowanie. Z początkiem roku poprzedzającego rozpoczęcie przez dziecko nauki w klasie I szkoły podstawowej nauczyciel powinien przeprowadzić analizę gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole (diagnoza przedszkolna). Celem takiej analizy jest zgromadzenie informacji, które mogą pomóc rodzicom w poznaniu stanu gotowości swojego dziecka do podjęcia nauki w szkole podstawowej, aby mogli je w osiąganiu tej gotowości, odpowiednio do potrzeb, wspomagać.

W trosce o jednolite oddziaływanie wychowawcze nauczyciele winni systematycznie informować rodziców o zadaniach wychowawczych i kształcących realizowanych w przedszkolu, zapoznać rodziców z podstawą programową wychowania przedszkolnego i włączać ich do kształtowania u dziecka określonych tam wiadomości i umiejętności, informować rodziców o sukcesach i kłopotach ich dzieci, a także włączać ich do wspierania osiągnięć rozwojowych dzieci i łagodzenia trudności, na jakie natrafiają, zachęcać rodziców do współdecydowania w sprawach przedszkola.

Sposoby współpracy nauczycieli i rodziców oraz ich charakter określa również statut przedszkola, który jest załącznikiem do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 9 lutego 2007 roku w sprawie ramowych statutów przedszkoli i szkół publicznych dla dzieci i młodzieży. W załączniku jest mowa o tym, że nauczyciele i rodzice współdziałają ze sobą w sprawach wychowania i kształcenia dzieci, a statut konkretnej placówki przedszkolnej winien określać formy tego wychowania. W myśl Rozporządzenia placówki przedszkolne pełnią funkcję doradczą wobec rodziny i wspierają jej działania wychowawcze.

Statut przedszkola określa szczegółowo zakres zadań nauczycieli związanych ze współdziałaniem z rodzicami, formy organizacji spotkań i ich częstotliwość, organizację placówki, sposób realizacji zadań przedszkola, kompetencje organów przedszkola. Statut przedszkola określa również kompetencje Rady Rodziców jako organu ściśle współpracującego z gronem pedagogicznym. Współpraca ta dotyczy spraw wychowawczych i dydaktycznych, tworzenia prawidłowych warunków do

[14] J. Andrzejewska, *Wspieranie rozwoju dziecka poprzez współpracę nauczyciela z rodziną*, w: *Wybrane problemy edukacji dzieci*, s. 112.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

zajęć i zabaw dzieci, podejmowania działań zmierzających do doskonalenia statutowej działalności przedszkola, spraw związanych z finansami itp.[15]

W statucie określone są również prawa rodziców do znajomości zadań wychowawczo-dydaktycznych realizowanych w przedszkolu, uzyskiwania informacji na temat dziecka, jego postępów, osiągnięć, niepowodzeń, uzgadniania wspólnie z nauczycielem kierunku i zadań indywidualnych, realizowanych w przedszkolu i w domu, uzyskiwania porad w sprawach wychowania dziecka, wyrażania opinii na temat placówki, uczestnictwa w zebraniach ogólnych i grupowych, w uroczystościach itp.[16]

W myśl statutu przedszkola rodzice mają również obowiązki, z których winni się wywiązywać. Do najważniejszych z nich należy dopełnienie czynności związanych ze zgłoszeniem dziecka podlegającego obowiązkowi szkolnemu, zapewnienie systematycznego uczęszczania dziecka do placówki, terminowe dokonywanie wpłat za pobyt dziecka w przedszkolu itp.[17]

Współdziałanie środowiska przedszkolnego i rodzinnego nie powinno, zdaniem M. Mendela, ograniczać się do zmniejszania dystansu między dwoma środowiskami wychowawczymi. Współpraca powinna być nastawiona na partnerstwo, rozumiane jako spółka nauczycieli i rodziców przynosząca korzyści obu środowiskom. Współpraca umożliwia wykorzystanie zasobów intelektualnych i moralnych wszystkich podmiotów edukacji oraz promocję przedszkola w środowisku lokalnym[18].

Przedszkole wspomaga rodziców (opiekunów) dziecka w realizacji następujących funkcji:

1. Opiekuńczej, obejmującej troskę o prawidłowy rozwój fizyczny dziecka, jego sprawność i zdrowie, o rozwój intelektualny (umysłowy), zaspokajanie jego potrzeb emocjonalnych, rozwijanie ich i wzbogacanie, wdrażanie w kulturę narodową i rozwijanie potrzeb estetycznych, jednolite wpajanie zasad i norm moralnych, uspołecznianie dziecka i rozbudzanie w nim poczucia godności osobistej oraz tożsamości narodowej, a także rozwijanie ambicji i aspiracji na miarę jego możliwości[19].
2. Wyrównawczej, dotyczącej m.in. tworzenia wzbogaconego środowiska wychowawczego, niwelowania braków rozwoju u dzieci, którym rodzina i środowisko nie dostarczają odpowiednich bodźców lub które nie rozwijają się równomiernie i wymagają specjalnych zabiegów pedagogicznych lub opieki socjalnej[20].

---

[15] Statut Przedszkola nr 24 w Kielcach.

[16] Tamże.

[17] Tamże.

[18] M. Mendel, *Rodzice jako obiekty dyskursywnej praktyki w szkole i co z tego dla dzieci wynika*, w: *Dziecko–nauczyciele–rodzice. Konteksty edukacyjne*, red. R. Piwowarski, Warszawa 2003.

[19] B. Kulczycka, *Funkcje szkoły*, w: *Szkoła–Nauczyciel–Uczeń*, red. T. Kukułowicz, Lublin 1992, s. 23–30; E. Zyzik, *Współpraca szkoły z rodzicami dzieci w młodszym wieku szkolnym*, w: *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*, red. I. Adamek, Z. Zbróg, Kraków 2011, s. 166.

[20] M. Mendel, *Rodzice jako obiekty*, s. 32.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

3. Dydaktycznej, odnoszącej się do zadań przygotowujących dziecko do szkoły poprzez uświadomienie dzieciom celów i zadań nauczania, zapoznawania dzieci z nowym materiałem, utrwalania tego materiału, diagnozowanie osiągnięć, ponieważ pomyślny start szkolny nie jest wynikiem „samorzutnego dojrzewania", lecz wynikiem pracy, jaka została włożona przez wychowawców i opiekunów w wychowanie i rozwój dziecka w okresie przedszkolnym[21].
4. Wychowawczej, która polega na kształtowaniu postaw moralnych i społecznych zgodnych z zasadami demokracji, umiejętności współpracy i poczucia odpowiedzialności, umacnianiu poczucia obowiązku pracy i nauki, rozwijaniu aktywnych postaw zawodowych i społecznych, wspomaganiu wychowawczej roli rodziny[22].

Należy zaznaczyć, że wszystkie funkcje są ze sobą integralnie powiązane, jedna warunkuje drugą i wszystkie razem składają się na wyniki działalności przedszkola.

Nauczyciel przedszkola staje się pierwszym – oprócz rodziców – przewodnikiem po świecie emocji, wartości, poznania, relacji międzyludzkich itp., dlatego też współpraca placówki i rodziny nabiera szczególnego znaczenia, zwłaszcza dla dziecka wchodzącego w nowe środowisko[23].

Nauczyciele posiadający odpowiednie kompetencje i doświadczenie winni pielęgnować kontakty z rodziną dziecka, dbać o ścisłe współdziałanie i rozwijanie współpracy ze środowiskiem rodzinnym, wspomagać rodzinę w procesie wychowania, wzmacniać jej pozytywne oddziaływania i kompensować braki, których nie są w stanie ustrzec się nawet najlepsi rodzice. Konieczna jest systematyczna wymiana informacji na temat całokształtu rozwoju dziecka oraz ustalanie na tej podstawie jednolitych metod oddziaływań wychowawczych.

Priorytetowym zadaniem dla nauczycieli przedszkoli jest jak najgłębsze poznanie środowiska rodzinnego dziecka. Jest to niezbędnie konieczne dla racjonalnego organizowania działań wychowawczych i dydaktycznych, w celu wzmocnienia czynników pozytywnych i łagodzenia lub likwidowania czynników negatywnych, które zaburzają te działania. Nauczyciel powinien znać warunki życia dziecka. Bez tego nie jest możliwa efektywna praca pedagogiczna[24]. Jest też zobowiązany dostarczać rodzicom wiadomości o zjawiskach zachodzących w przedszkolu oraz uzupełniać ich wiedzę o wychowaniu i rozwoju dzieci. Wtedy rodzice ubogacają swoje kompetencje w dziedzinie wychowania. Nauczyciel powinien dowodzić rodzicom i przekonywać ich, że osiągnięcie sukcesu w dziedzinie edukacji dziecka jest w zasięgu ich możliwości[25].

---

[21] M. Pilkiewicz, *Dojrzałość szkolna, rozwój problematyki*, w: *Materiały do nauczania psychologii*, seria 2, t. 5, red. L. Wołoszynowa, Warszawa 1970, s. 201.

[22] E. Zyzik, *Współpraca szkoły*, s. 167.

[23] Tamże, s. 166.

[24] A. Nowak, *Spotkania z rodzicami. Jak uatrakcyjnić tradycyjną wywiadówkę*, Poznań 2000, s. 16.

[25] M. Łobocki, *Organizowanie pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą*, Lublin 1994, s. 118–125.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Współpraca nauczycieli i rodziców jest wzajemnym wspomaganiem się i współdziałaniem podmiotów w realizacji wspólnego celu. Opiera się na wzajemnym zaufaniu, lojalności, podporządkowaniu się celowi, który musi być należycie uświadomiony zarówno przez rodziców, jak i przez nauczycieli[26].

Deklarację właściwej współpracy ze strony rodziców nauczyciele powinni jak najlepiej wykorzystać, nawiązując ze środowiskiem rodzinnym relacje oparte na wzajemnym zrozumieniu i życzliwości oraz na zasadach partnerstwa.

Stroną inicjującą i podtrzymującą efektywną współpracę powinno być przedszkole. Fakt ten nakłada konieczność przybliżenia nauczycielom znaczenia współpracy z rodzicami i nakreślenia rodzajów form wzajemnej współpracy.

Zakres współpracy rodziców i przedszkola jest zróżnicowany i zależy od wielu czynników, do których m.in. można zaliczyć:

1. Stopień zaangażowania i pomysłowości nauczycieli.
2. Otwartość nauczycieli na problemy dzieci.
3. Postawy nauczycieli, które powinny wyrażać zainteresowanie opiniami i poglądami rodziców.
4. Traktowanie rodziców jako współpartnerów w procesie wychowawczo-dydaktycznym.
5. Zaangażowanie rodziców w aktywne współuczestniczenie w złożonym procesie wychowawczym i dydaktycznym.
6. Zaangażowanie rodziców we współuczestniczenie w różnego rodzaju formach wzajemnej współpracy w przedszkolu i poza nim.

Nauczyciele, podejmując *efektywną współpracę z rodzicami*, powinni brać pod uwagę fakt, że jej zakres jest szeroki i obejmuje m.in.:

– starania o zapewnienie warunków prawidłowego rozwoju dziecka;
– inicjowanie poczynań pedagogicznych rodziców;
– oddziaływanie na postawy rodzicielskie;
– podnoszenie kultury pedagogicznej i poszerzanie wiedzy rodziców o rozwoju i wychowaniu dzieci w okresie dzieciństwa;
– pomoc rodziców w ulepszaniu warunków pracy przedszkola[27].

Kontakt nauczyciela przedszkola z rodzicami wychowanków będzie owocował pozytywnymi skutkami, jeśli obie strony będą przestrzegać następujących *zasad*:

– *pozytywnej motywacji*, gdy współdziałanie ma dobrowolny charakter, z zachowaniem celowości współpracy i związanych z nią korzyści;
– *partnerstwa*, która podkreśla równorzędne prawa i obowiązki nauczycieli i rodziców, z uwzględnieniem kompromisowych rozwiązań w podejmowaniu decyzji;
– *wielostronnego przepływu informacji*, która umożliwia konfrontowanie różnych opinii i ocen o tym, co się w przedszkolu i w rodzinie dzieje z dziećmi, zwłaszcza zaś, jakiego rodzaju oddziaływania stosuje się wobec nich i z jakim rezultatem;

---

[26] M. Winiarski, *Dialog i współpraca nauczycieli i rodziców*, „Nowa Szkoła" 2002, nr 10, s. 4.

[27] L. Weselińska, *Współpraca przedszkola z rodziną i środowiskiem*, w: *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

– *jedności oddziaływań*, która podkreśla zgodność celów, metod i form realizacji;
– *aktywnej i systematycznej współpracy*[28].

W toku współpracy nauczyciele powinni zmierzać do osiągnięcia następujących *celów*:
– pogłębianie poczucia odpowiedzialności za obecne i przyszłe losy dziecka;
– przyjęcie pożądanych wzorów osobowych;
– stworzenie dzieciom jak najlepszych warunków wszechstronnego rozwoju;
– właściwe ustosunkowanie się do sukcesów i niepowodzeń dziecka.

Przestrzeganie przytoczonych tu działań, zasad i celów przyczyni się do pozytywnej współpracy rodziców z przedszkolem – nową placówką, w której znalazło się dziecko.

Początkiem współpracy przedszkola i rodziny powinno być określenie warunków najlepszego rozwoju indywidualnego dziecka i jego edukacji. W założeniu współdziałanie środowiska przedszkolnego i rodzinnego ma na celu realizację wielu zadań. Poprzez współdziałanie rodziców i nauczycieli należy:

1. *Rozwijać dzieci, rodziców i nauczycieli* – rodzice muszą „nadążyć" za zmianami w dziecku, dostosować metody postępowania do wieku rozwojowego dzieci. Nauczyciele muszą poszerzać własne horyzonty poznawcze.
2. *Informować rodziców* m.in. o rodzajach aktywności dziecka, o umiejętnościach i zdolnościach, o zmianach rozwojowych, o programach realizowanych w przedszkolu, o wymaganiach przedszkola, o jego organizacji, o mocnych i słabych stronach dziecka, o różnicach indywidualnych między wychowankami.
3. *Weryfikować wyobrażenia rodzica o dziecku i pracy przedszkola.*
4. *Wspierać rodzica, dziecko i nauczyciela w procesie edukacji.*
5. *Motywować rodzica, dzieci i nauczycieli* do pracy, nauki, wiary we własne siły, wiary w sukces.
6. *Mobilizować* rodzica, dziecko i nauczyciela do pracy nad sobą.
7. *Objaśniać rodzicom* mechanizmy pewnych zachowań społecznych.
8. *Kompensować* braki w wiedzy rodzica i nauczyciela na temat edukacji dziecka, np. dziecka utalentowanego, zdolnego, przeciętnego, o specyficznych potrzebach edukacyjnych.
9. *Korygować* nieprawidłowości rozwojowe, negatywne postawy wobec napotykanych trudności i niepowodzeń, nieprawidłowości w przebiegu procesów socjalizacyjnych, niekorzystny rozwój społeczny dzieci („dziecko telewizyjne", „komputerowe", samotne, wyizolowane, genialne).
10. *Poprawić wiedzę potoczną*, „mentalną" rodziców na temat wychowywania dziecka.
11. *Ćwiczyć* umiejętności pedagogiczne rodziców. Efektem tych zabiegów jest rodzic wychowujący i wspierający dziecko.
12. *Ukazywać* sposoby postępowania w sytuacjach nietypowych, trudnych[29].

---

[28] M. Łobocki, *Współdziałanie nauczycieli i rodziców procesie wychowania*, Warszawa 1985, s. 63.

[29] J. Andrzejewska, *Wspieranie rozwoju dziecka*, s. 115–116.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Warunkiem dobrej współpracy przedszkola z rodzicami jest ustalenie wspólnych reguł kontaktu. Ich ustalenie wymaga odpowiedzi na pytanie, jak rozumiemy dobro dziecka i jakie w związku z tym spoczywają na nas zadania. Kontakt nauczycieli z rodzicami umożliwia wspólne formułowanie celów i określanie zadań do wykonania, co niewątpliwie służy ujednolicaniu oczekiwań.

Nauczyciel przedszkola powinien mieć na względzie wiele działań w stosunku do rodziców, które niewątpliwie będą wspierać wszelkie zabiegi wychowawcze i dydaktyczne w stosunku do dzieci. Można je podzielić na *wspomagające* [a], *integrujące* [b] oraz *wspierające* [c]:

[a]
- informowanie rodziców o zachowaniu się dzieci, o ich osiągnięciach;
- zbieranie informacji o zachowaniu się dzieci w domu;
- przekazywanie wiedzy dotyczącej rozwoju dziecka, jego potrzeb, pracy z dzieckiem w domu itp.;
- przekazywanie wiedzy pedagogicznej dotyczącej interesujących rodziców zakresów wiedzy uwrażliwiającej na dziecko, jego potrzeby, możliwości, powinności.

[b]
- uzgadnianie sposobów reagowania na bodźce, zadania, wymagania w domu i w szkole;
- uzgadnianie kierunku działań wychowawczych wspólnie realizowanych w szkole i kontynuowanych w domu;
- wspólne opracowanie warunków do swobodnej działalności dziecka, do zabawy twórczej;
- włączenie rodziców w wychowanie dzieci poza domem, spotkania z dziećmi, prezentacja własnych pasji, zainteresowań.

[c]
- zapoznawanie z możliwościami współistnienia z dziećmi;
- informowanie o prawach w dziedzinie oświaty;
- wspólne i indywidualne działania rodziców, nauczycieli i dzieci,
- poszukiwanie przyczyn zachowań dzieci nieakceptowanych społecznie i sposoby reagowania na nie;
- organizowanie doradztwa pedagogicznego, psychologicznego (w miarę potrzeb)[30].

Jednym z bardzo ważnych warunków skutecznej współpracy nauczycieli i rodziców jest rozmowa. Jej przebieg jest niezwykle istotny w osiąganiu wspólnych celów. Pomaga ona we wzajemnym poznaniu się, pogłębia zaufanie, łagodzi napięcia psychiczne rodzica spowodowane trudnościami dziecka, przełamuje poczucie niepewności i osamotnienia w pracy nad wychowaniem, może ograniczać błędy wy-

[30] D. Waloszek, *Edukacja dzieci w wieku przedszkolnym. Założenia, treści i organizacja*, Zielona Góra 1994.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

chowawcze. Jest bardzo pomocna w zwartym oddziaływaniu pedagogicznym nauczycieli i rodziców[31].

W rozmowie z rodzicem nauczyciel powinien położyć nacisk na umożliwienie wymiany doświadczeń, czynne włączenie opiekunów do planowania i organizowania pracy wychowawczej, na nieskrępowane pytania ze strony rodziców. Należy też zwrócić uwagę na wspólne szukanie właściwych odpowiedzi na pytania związane z wychowaniem dziecka[32].

Komunikacja nauczyciela z rodzicem powinna charakteryzować się przede wszystkim:
- współrzędnością podmiotów osobowych, uczestniczących w rozmowie;
- wzajemną tolerancją;
- poszanowaniem odrębności w myśleniu i postępowaniu;
- otwartością i szczerością, które są nieodzowne dla dobrej współpracy, wzajemnym rozumieniem się i zbliżeniem do siebie rozmówców;
- dochodzeniem do wspólnie wypracowanego stanowiska;
- podejmowaniem współpracy i jej rozwojem[33].

Współpraca z domem rodzinnym dziecka rozpoczyna się z chwilą przyjęcia dziecka do przedszkola. Pierwsze dni jego pobytu w placówce to trudny okres i sprawdzian dla dzieci oraz rodziców. Priorytetem staje się zbudowanie pozytywnych relacji oraz nawiązanie właściwych kontaktów z dzieckiem i jego rodzicami. W niektórych przypadkach, ze względu na niedojrzałość emocjonalną maluchów, wymaga to dłuższego czasu, nieraz nawet terapii.

Włączenie dziecka w środowisko przedszkolne może się odbyć dwoma sposobami, jeden polega na tym, że dziecko samo przystosowuje się do przedszkola, bez wyraźnego udziału rodziny i specjalnego programu adaptacyjnego ze strony przedszkola, drugi – na realizacji celowego programu przedszkola, włączającego w swoje środowisko dziecko przy współpracy jego rodziny[34].

Zajęcia adaptacyjne organizowane przez placówki to szczególna propozycja dla dzieci i rodziców. Dają one możliwość poznania nowego środowiska i przygotowują dziecko do bezstresowego wejścia w progi przedszkola, „zły start" bowiem może zaważyć na zachowaniach emocjonalnych dziecka i jego późniejszych kontaktach z rówieśnikami i dorosłymi.

Według A. Klim-Klimaszewskiej program wstępnej adaptacji sprzyja rozładowaniu negatywnych przeżyć wychowanka wywołanych gwałtownym rozstaniem z rodziną i brakiem wiedzy o nowym środowisku[35]. Celem pedagogicznego programu działań ułatwiającego dziecku adaptację jest nawiązanie współpracy z opiekunami

---

[31] M. Winiarski, *Dialog i współpraca*, s. 7.

[32] M. Łobocki, *Współdziałanie*, s. 36–39.

[33] M. Winiarski, *Dialog i współpraca*, s. 7.

[34] J. Lubowiecka, *Przystosowanie psychospołeczne dzieci do przedszkola*, Warszawa 2000, s. 33.

[35] A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika*, s. 93–95.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

dziecka w celu obniżania ich lęku, związanego z koniecznością oddania dziecka do przedszkola, oraz łagodne przygotowanie dziecka do roli przedszkolaka.

Obecność rodziców daje dziecku możliwość poznania nowego środowiska (nauczycieli, rówieśników, pomieszczeń) w poczuciu bezpieczeństwa, ponieważ na zajęciach może przebywać z osobami bliskimi. Rodzice uzyskują informacje o placówce, jej ofercie programowej, organizacji dnia w przedszkolu oraz o nauczycielach i personelu pomocniczym, co daje im poczucie pewności, że oddają dziecko w dobre ręce, mają także możliwość obserwacji zachowań własnego dziecka na tle grupy rówieśników. Niezwykle istotna jest atmosfera przychylności i otwartości personelu, która wpływa na pozytywne nastawienie rodziców do przedszkola i jego pracowników.

Wiele placówek wyposaża rodziców w materiały instruktażowe dotyczące przygotowania maluchów do przedszkola, podstawy programowej wychowania przedszkolnego, możliwości rozwojowych dzieci oraz sposobów stymulowania ich umiejętności i osiągnięć rozwojowych.

Ważne jest, aby taką informację o dziecku otrzymało również przedszkole. Pozwoli to nauczycielowi na poznanie środowiska dziecka, jego słabych i mocnych stron w rozwoju.

Programy adaptacyjne realizowane są najczęściej w formie zajęć otwartych dla rodziców, rozłożonych na kilka dni, oraz spotkań adaptacyjnych połączonych ze zwiedzaniem przedszkola. Spotkania organizowane są w taki sposób, aby przypominały rzeczywisty dzień w przedszkolu. Przyszłe przedszkolaki słuchają bajek, uczestniczą w zabawach ruchowych, muzycznych oraz plastycznych, bawią się także na placu zabaw.

Dzięki uczestnictwu w zajęciach adaptacji wstępnej, przedszkole staje się miejscem znajomym oraz przyjaznym dziecku i rodzicom, co w pewnym stopniu zniweluje trudności i napięcia związane z przekroczeniem przez dziecko progu przedszkola.

Pierwszy kontakt nauczyciela z rodzicami i dziećmi często decyduje o poziomie dalszej wzajemnej współpracy, dlatego należy przypisać mu szczególne znaczenie. Nie jest to zadanie łatwe, co potwierdza konkluzja C. J. Christophera, że wielu nauczycieli uważa pierwsze kontakty z rodzicami za najtrudniejszy etap swojej pracy[36].

Rozległe zadania stojące przed nauczycielami przedszkola implikują różnorodne formy współpracy, a ich dobór zależy od treści, jakie nauczyciel zamierza przekazać lub uzyskać, oraz od konkretnego celu, który chce przez daną formę osiągnąć[37]. Współpraca z rodziną dziecka winna się opierać przede wszystkim na dobrowolnych kontaktach, traktowanych jako prawo i przywilej, bezpośrednich rozmowach, które

[36] C. J. Christopher, *Nauczyciel–rodzic. Skuteczne porozumiewanie się*, Gdańsk 2004, s. 25.

[37] M. Rościszowska-Woźniak, *Organizacja współpracy w przedszkolu. Edukacja w przedszkolu*, Warszawa 1998, s. 64.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

integrują i budują zaufanie, minimalizując dystans utrudniający kontakt i wymianę wzajemnych informacji.

W toku bezpośredniej realizacji zadań w dziedzinie kształcenia, wychowania i opieki nad dziećmi, a także tworzenia optymalnych warunków dla procesu edukacyjnego w przedszkolu i domu rodzinnym, wyróżnić można różnorodne *tradycyjne* i *innowacyjne formy współpracy* obu tych środowisk.

## Tradycyjne formy współpracy przedszkola z rodzicami

*Rozmowy indywidualne* – w kontaktach indywidualnych uzyskuje się informacje o dziecku, jego dotychczasowym rozwoju, zainteresowaniach, zdolnościach i aktualnych problemach. Poprawnie przebiegająca rozmowa może pogłębić zaufanie rodziców do wychowawców i odwrotnie, łagodzić napięcia spowodowane trudnościami w wychowaniu dziecka, przełamywać poczucie niepewności rodziców w wychowaniu dziecka, ograniczać błędy wychowawcze, pomóc w bardziej jednolitym i zwartym oddziaływaniu na dziecko. Wszelkie informacje o dziecku należy przekazać spokojnie, w sposób zrozumiały dla rodziców, z podaniem propozycji pomocy ze swej strony. Zawsze powinno się rozpocząć rozmowę od podkreślenia pozytywnych cech dziecka. Nauczyciel nie powinien dopuścić do sytuacji wzajemnego przerzucania odpowiedzialności za dziecko. Jeśli w każdym z rodziców wychowawca będzie dostrzegał partnera kompetentnego w sprawach wychowania dziecka, to kontakty będą oparte na lojalności i partnerstwie.

*Zebrania grupowe* – celem zebrań grupowych jest zachęcenie rodziców do czynnego uczestniczenia w procesie wychowania dzieci. W czasie tych spotkań nauczyciel ma możliwość poznania poszczególnych rodziców, ich postaw i poglądów na wychowanie dzieci. Jest to również niewątpliwie okazja do wzajemnego poznania się rodziców, co sprzyja wzajemnej współpracy. Należy jednak pamiętać, że na zebraniach grupowych oceniamy wszystkie dzieci zbiorowo, unikając oceniania poszczególnych wychowanków. Informujemy o osiągnięciach dzieci, dzielimy się ich sukcesami oraz niepowodzeniami. Zebrania grupowe to również okazja do podnoszenia świadomości pedagogicznej rodziców. Każda z pogadanek powinna być przez nauczyciela przygotowana w sposób profesjonalny i dotyczyć problemów dzieci na tym etapie rozwoju. Istotne jest również zorganizowanie rodzicom pogadanki z udziałem specjalistów, takich jak logopeda, psycholog i lekarz.

*Kącik dla rodziców* – forma ta służy informowaniu rodziców o planowanych działaniach dydaktycznych i wychowawczych w grupie na cały miesiąc. Kącik powinien zachęcać rodziców do przeczytania wszelkich informacji poprzez barwną szatę graficzną. Powinny tam się znaleźć m.in. takie informacje jak:

- Konwencja Praw Dziecka;
- artykuły o tematyce pedagogiczno-psychologicznej;
- regulamin grupy;
- rozkład dnia w grupie;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

– porady dla rodziców;
– normy żywieniowe dla dzieci;
– wystawy prac plastycznych dzieci;
– informacje o proponowanych, dodatkowych zajęciach dla dzieci;
– numery telefonów poradni specjalistycznych;
– podziękowania dla rodziców działających aktywnie na rzecz placówki i innych dzieci.

Ta wielość informacji powinna akcentować gotowość nauczyciela do współpracy z rodzicami.

*Zajęcia otwarte* – odbywają się w ustalone dni (na ogół raz na dwa miesiące). Rodzice mogą czynnie uczestniczyć w organizowanej przez nauczyciela sytuacji edukacyjnej. Zajęcia otwarte sprzyjają m.in. zaobserwowaniu przez rodzica, jak funkcjonuje ich dziecko na tle grupy, dają możliwość zapoznania się rodziców z ich osiągnięciami zarówno wychowawczymi, jak i dydaktycznymi. Uczestnicząc w zajęciach, rodzice mogą się dowiedzieć, w jaki sposób i jakimi metodami można osiągnąć cele wychowawcze i dydaktyczne w pracy z dziećmi. Pogodna atmosfera tych zajęć, towarzyszący im nastrój w wielu przypadkach zapoczątkowuje porozumienie między wszystkimi podmiotami procesu edukacyjnego.

*Zeszyt pilnej korespondencji* – służy do wpisywania przez rodziców z jednodniowym wyprzedzeniem próśb w bieżących sprawach dotyczących dzieci. Sprawna wymiana informacji między rodzicami a nauczycielem sprzyja rozwojowi dziecka oraz nawiązaniu właściwej współpracy.

*Uroczystości* – w przeprowadzaniu uroczystości istotne jest, aby wszystkie dzieci z grupy brały w niej udział, a także aby *jej organizacja była dla wszystkich przyjemnością, odbywała się w poczuciu miłego oczekiwania, wolnego od napięć i pośpiechu*. Do realizacji wspólnej uroczystości ważny jest osobisty wkład pracy rodziców (wykonanie dekoracji, strojów dla dzieci itp.). Uroczystości umożliwiają wykorzystanie różnych form ekspresji dziecięcej, kształtują kulturę współżycia z rówieśnikami i dorosłymi.

*Zajęcia warsztatowe* – służą poznaniu wszystkich rodziców i dzieci, rozwijają poprawną komunikację w relacjach rodzice-dziecko, budują pozytywną samoocenę dzieci i rodziców, wzbudzają szacunek dla potrzeb i uczuć dziecka, uczą akceptowania trudności dziecka w zakresie różnych sfer rozwojowych. W zajęciach warsztatowych dominuje różnego rodzaju aktywność powiązana z ruchem, muzyką, śpiewem, tańcem, rysunkiem itp. Zaznaczają się w nich różnego rodzaju formy organizacyjne, takie jak praca w parach, zespołach i grupie oraz praca indywidualna.

Warsztaty służą wzmacnianiu pozytywnych relacji w grupie, w której dochodzi do spontanicznych interakcji między uczestnikami oraz do wymiany doświadczeń między rodzicami.

*Skrzynka pytań* – przeznaczona jest dla tych rodziców, których czas nie pozwala na rozmowę z nauczycielem, albo dla tych, dla których problemy są na tyle trudne, że nie chcą o nich rozmawiać osobiście. Pytania w skrzynce mogą mieć charakter anonimowy. Wielość pytań na temat tego samego problemu może stać się podstawą

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

do rozwiązania go w trakcie zebrania grupowego, w formie pogadanki. Żaden problem rodzica nie powinien zostać zlekceważony, lecz w najbardziej przystępny dla niego sposób rozwiązany.

*Rada Rodziców* – jest grupą formalną, zrzeszającą wybranych rodziców, reprezentantów innych rodziców. Podstawowym zadaniem Rady Rodziców jest współdecydowanie o tym, co się dzieje w placówce. Najważniejsze zadania Rady to:
- współdziałanie z przedszkolem w celu jednolitego oddziaływania na rozwój dzieci;
- uczestniczenie w życiu przedszkola, przyczynianie się do podnoszenia jakości pracy placówki przedszkolnej na wszystkich jej szczeblach;
- prezentowanie opinii wszystkich rodziców we wszystkich istotnych sprawach dotyczących działalności placówki;
- przekazywanie innym rodzicom informacji na temat działalności placówki przedszkolnej, formach pomocy rodzinie itp.

Oprócz tradycyjnych form współpracy między głównymi podmiotami edukacyjnymi, jakimi są rodzice i nauczyciele, istnieją nowatorskie – innowacyjne formy, które przyczynić się mogą do zacieśnienia więzi między obiema grupami osób odpowiedzialnych za prawidłowy rozwój dziecka.

## Propozycje innowacyjnych form współpracy przedszkola z rodzicami

Do innowacyjnych form współpracy przedszkola należą:
1. *Spotkania świąteczne* – służą rozwijaniu tradycji, więzi między rodzicami, dziećmi i nauczycielami.
2. *Przygotowywanie pomocy dydaktycznych, dekoracji sali* – rozwijają poczucie wspólnoty i odpowiedzialności za miejsce pobytu dziecka w placówce szkolnej.
3. *Organizowanie wycieczek, wyjść do kina, teatru, muzeów* – są źródłem wspólnych wspomnień i przeżyć.
4. *Organizowanie wspólnych zabaw ruchowych, tematycznych, dydaktycznych itp*. – dostarczają niezapomnianych przeżyć, wpływają na rozwój społeczny dziecka, pozwalają nawiązać i umocnić wzajemne kontakty.
5. *Zajęcia plastyczne w plenerze* – rozwijają ekspresję twórczą dzieci, dostarczają wiele radości i poczucia wspólnoty grupy.
6. *Wystawy, teleturnieje, imprezy czytelnicze, biesiady literackie, kiermasze książek* – dostarczają wiele pozytywnych doznań dla wszystkich uczestników, kształtują postawy dzieci i wspomagają ich rozwój we wszystkich sferach.
7. *Przedstawienia teatralne, festyny i zawody sportowe, konkursy piosenki rodzinnej* – służą zacieśnianiu stosunków między uczestnikami.
8. *Rodzinne spotkania popołudniowe* – służą zacieśnianiu stosunków między rodzicami a dziećmi, pozwalają na wymianę wzajemnych doświadczeń między rodzicami.
9. *Listy dla rodziców* – muszą być krótkie i proste, mogą być informacją o tym, czym dzieci się aktualnie zajmują, mogą przekazywać wskazówki wychowawcze, pomysły na spędzanie wspólnego czasu z dzieckiem itp.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

10. *Wspólna biblioteczka dla rodziców* – powinna zawierać literaturę pedagogiczną i psychologiczną dotyczącą rozwoju i wychowania dzieci. Ta forma służy przede wszystkim podnoszeniu świadomości pedagogicznej rodziców.
11. *Rodzic w roli nauczyciela* – zaproszenie rodzica do poprowadzenia jednorazowych zajęć i zapoznania dzieci np. z zawodem, jaki wykonuje. Dzięki takim zajęciom przekazujemy dzieciom określoną wiedzę oraz zapoznajemy rodziców ze specyfiką pracy nauczyciela z dziećmi w wieku przedszkolnym.
12. *Tworzenie przez rodziców kącików zabaw dla dzieci* – taki sposób współpracy rozwija poczucie wspólnoty, skierowuje uwagę rodziców na potrzeby dzieci i sali, w której przebywają dzieci. Można również zaprosić rodziców do obserwowania, jak wspólnie w kącikach zainteresowań bawią się ich dzieci.
13. *Gazetka dla rodziców i dzieci* – powinna zawierać najważniejsze, aktualne wydarzenia z życia grupy przedszkolnej. Mogą one być poparte ilustracjami, zagadkami, rebusami, które dzieci rozwiązują przy pomocy rodziców. W gazetce mogą się znaleźć życzenia urodzinowe dla małych solenizantów, wyjaśnienie znaczenia ich imion itp.

Istotne we współpracy przedszkola z rodzicami są formy, „których głównym założeniem jest współdecydowanie o aspektach organizacyjno-ekonomicznych funkcjonowania placówki przedszkolnej”[38].

Wymienione tu formy nie wyczerpują listy różnorodnych sposobów na nawiązanie współpracy rodziców ze szkołą. Mogą jednak stać się inspiracją dla nauczycieli do wdrażania własnych, nowatorskich pomysłów. Budowanie wzajemnej współpracy między rodzicami a nauczycielami, uwzględniającej potrzeby obu stron, nie jest procesem łatwym ani szybkim, jednak dzieki wypracowaniu właściwych i stałych form kontaktu korzyści dla obydwu stron są niepodważalne.

Form efektywnej współpracy jest prawdopodobnie tyle, ilu jest nauczycieli chcących podejmować wysiłki w tym kierunku. Otwarcie na rodziców winno skłaniać nauczycieli przedszkola do ciągłego poszukiwania takich form wzajemnej współpracy, które pokazałaby im placówkę przedszkolną i nauczycieli jako środowisko profesjonalne, przyjazne i kompetentne.

Korzyści płynące ze wzajemnej współpracy są niepodważalne zarówno dla nauczycieli [a], jak i rodziców dzieci [b]:

[a]

– więcej wiedzą o dziecku, łatwiej im się pracuje;
– czują się bezpieczniej, wiedzą, że ich praca znajduje zrozumienie, że nie działają w próżni;
– mają możliwość korekty działań wychowawczych tak, żeby jak najlepiej zaspokajały potrzeby dzieci;
– w trudnych sytuacjach mogą liczyć na współpracę rodziców;
– czują się docenieni, traktowani jak partnerzy;

[38] M. Parlak, *Współpraca przedszkola z rodzicami i środowiskiem lokalnym*, w: *Wybrane zagadnienia z pedagogiki przedszkolnej*, red. E. Zyzik, Kielce 2009, s. 189.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

– są śmielsi w proszeniu o pomoc i dzieleniu się trudnościami.

[b]

– mają więcej informacji o dziecku, lepiej je poznają, zaspokajają ciekawość i wzmacniają poczucie dumy z dziecka;
– czują się bezpiecznie, wiedząc, że w każdym momencie spotkają się ze zrozumieniem i zainteresowaniem nauczyciela;
– mają możliwość zwiększania swoich kompetencji wychowawczych, w sytuacjach kryzysowych mogą sprawniej udzielić dziecku pomocy;
– czują się ważnymi osobami, partnerami w wychowaniu;
– są śmielsi w proszeniu o pomoc w rozwiązywaniu trudności[39].

Jakość relacji pomiędzy instytucją przedszkolną a rodzicami w dużym stopniu uwarunkowana jest postawami zarówno rodziców, jak i nauczycieli. Nierzadko zdarza się tak, że wzajemne relacje między tymi podmiotami nie układają się należycie z powodu sprzecznych oczekiwań obu stron. Nauczyciele pragnęliby szacunku, życzliwości, pomocy i wsparcia rodziców w działaniach skierowanych na wychowanie i edukację dzieci, zainteresowania postępami dziecka. Rodzice od nauczycieli oczekują najczęściej pozytywnych osiągnięć dziecka, kształtowania właściwych postaw społecznych, konsekwencji w postępowaniu, a co najważniejsze, nienagannego postępowania i pozytywnych cech osobowościowych.

Taki kształt wzajemnych oczekiwań skłania do określenia propozycji w działaniach nauczyciela, na których warto oprzeć wzajemną współpracę. Należy pamiętać, że:

– nie zawsze i nie w każdej sytuacji nauczyciel ma rację i wie wszystko;
– w swej pracy nie należy trzymać się utartych schematów;
– warto być zawsze gotowym na udzielenie pomocy rodzicom w rozwiązywaniu problemów, jakie mają z dziećmi;
– w kontaktach z rodzicami należy być zawsze życzliwym, komunikatywnym i otwartym;
– każdą krytykę ze strony rodziców warto przemyśleć i przeanalizować;
– w pracy z dziećmi należy przyjąć postawę aktywną i twórczą;
– w rozmowach z rodzicami trzeba jasno precyzować swoje myśli, mówić spokojnie i zrozumiale;
– w ocenie dziecka zawsze należy wyjść od wskazania jego pozytywnych cech;
– warto określać stanowczo wymagania, uzasadniając swoje stanowisko;
– należy znać postępy i niepowodzenia dzieci oraz na bieżąco informować o nich rodziców.

Stałe zabieganie o to, aby rodzice stali się współpartnerami w staraniach o jak najwyższy poziom edukacji ich dzieci, winno stać się jednym z priorytetowych zadań przedszkola. Pierwsze lata życia są najważniejsze dla dalszego rozwoju dziecka, a niektóre straty poniesione w tym czasie są w późniejszym okresie życia nie do odrobienia – i to warto uświadamiać rodzicom.

[39] M. Rościszowska-Woźniak, *Organizacja współpracy*, s. 84.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Wzajemna współpraca polega na wspólnym działaniu. Jej prawidłowy przebieg zależy od wszystkich biorących w niej udział. Jest to szczególnie ważne, gdyż wynikiem dobrej i wartościowej współpracy rodziców i przedszkola jest prawidłowy rozwój osobowości dziecka, jego postaw, zachowań, systemu wartości. Wszelkie działania nauczycieli i rodziców powinny być planowe, przemyślane, wspólnie uzgodnione i satysfakcjonujące dla obu stron. Tylko wówczas może zaowocować z korzyścią dla małych dzieci.

Trzeba zjednoczyć wysiłki rodziców i nauczycieli, aby „udoskonalić system edukacyjny i wychowawczy stosunku do dzieci. Współpraca musi dotrzeć wszędzie, aby dostrzec zło i eliminować je. Musi się to odbywać w duchu głębokiej solidarności łączącej współwychowawców młodego pokolenia"[40].

Przedszkole i rodzice to dwa podmioty towarzyszące dzieciom w procesie ich wychowania. Przedszkole jako instytucja ma odgrywać rolę pomocniczą wobec rodziny, wspierając ją we wszelkich działaniach. Istnieje wspólna odpowiedzialność rodziców i nauczycieli za rozwój dziecka. Pogląd dotyczący podziału odpowiedzialności jest niesłuszny i uproszczony. Odpowiedzialność za wychowanie nie spada wyłącznie na nauczycieli, lecz również na rodziców[41].

Ostatnio obserwuje się systematycznie rosnące w środowisku rodziców przekonanie o znaczeniu i celowości instytucjonalnego wychowania i kształcenia. Rodzice coraz częściej wyrażają chęć korzystania z opieki przedszkolnej, postrzegając przedszkole jako instytucję stwarzającą dziecku warunki do prawidłowego rozwoju.

Powinnością rodziców i nauczycieli od pierwszych dni pobytu dziecka w przedszkolu jest ułatwienie mu obecności w przedszkolnej przestrzeni, aby stopniowo odkrywało nowe środowisko i było z nim coraz pełniej emocjonalnie i poznawczo związane.

Na tworzenie korzystnych dla rozwoju dziecka relacji przedszkola i rodziny wpływa wiele czynników, m.in. świadomość ich znaczenia, wzajemne postawy i oczekiwania, poziom zaangażowania i odpowiedzialność obu środowisk, umiejętność tworzenia partnerskich relacji międzyludzkich itp.

Wielopłaszczyznowy i obszerny zakres funkcji, postawiony przed przedszkolem w zakresie współpracy rodziców i nauczycieli, daje szansę pełnoprawnego, wartościowego, odpowiedzialnego i opartego na nowych podstawach udziału rodziców w organizowaniu warunków działania dzieci w przedszkolu.

Zmieniająca się w naszym kraju sytuacja oświatowa zmusza do poszukiwania coraz doskonalszych form współpracy z rodzicami, które winny uwzględnić pełne prawo rodziców do współdecydowania o kierunkach pracy przedszkola. Powinny one być najkorzystniejsze z punktu widzenia potrzeb dzieci w zakresie poznawania świata, rzeczy, ludzi, przeżywania wartości.

---

[40] B. Śliwerski, *Edukacja autorska*, Kraków 1996, s. 107.

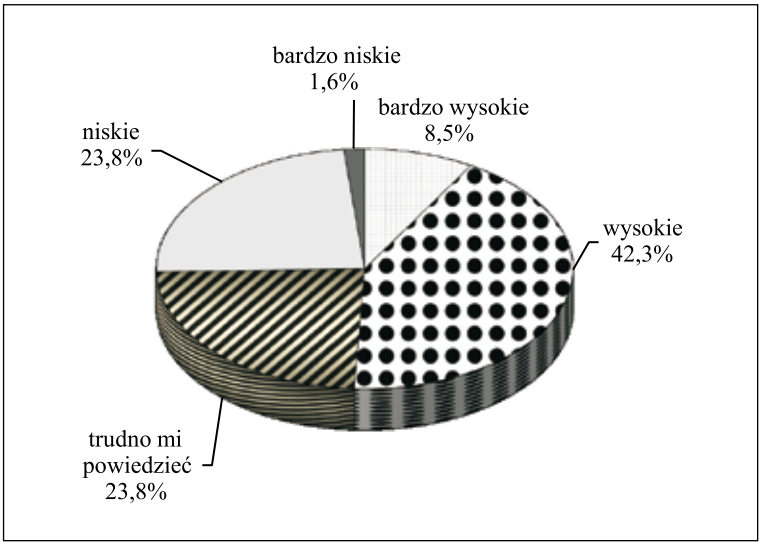
[41] W. Segiet, *Rodzice – nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*, Warszawa 1999, s. 45.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Jakość relacji pomiędzy instytucją przedszkolną a rodzicami w dużym stopniu uwarunkowana jest postawami, jakie przejawiają zarówno rodzice, jak i nauczyciele. Nierzadko zdarza się tak, że wzajemne relacje między tymi podmiotami nie układają się należycie z powodu sprzecznych – jak już wspomniałam – oczekiwań obu stron.

Zaangażowanie rodziców w życie przedszkola warunkuje poziom wzajemnej współpracy. Na wykresie (rys. 32) przedstawiono opinię nauczycielek związaną z zaangażowaniem rodziców w życie przedszkola. Zdaniem badanych poziom zaangażowania rodziców w życie przedszkola jest wysoki. Tę kategorię zaznaczyło ponad 50,0% badanych. Niepokojący jest fakt, że pozostałe nauczycielki uważają, że zaangażowanie rodziców we wzajemną współpracę pozostawia wiele do życzenia. Świadczy o tym nie tylko zadeklarowany niski poziom zainteresowania rodziców instytucją przedszkolną, lecz także trudność w jego zdefiniowaniu. Uzyskane wyniki skłaniają do refleksji nad podjęciem takich działań przez respondentki, aby tę sytuację zmienić, gdyż zawsze stroną inicjującą wzajemne kontakty powinien być nauczyciel.

Uzyskane przeze mnie wyniki potwierdzają wcześniejsze badania przeprowadzone przez A. Sawicką[42], M. Rościszowską-Woźniak[43], M. Winiarskiego[44]. Autorzy ci również wskazali na niezadowalający poziom współpracy przedszkola z rodzicami. Cenne we wcześniejszych badaniach wydaje się wskazanie tych trudności, które




Rys. 32. Poziom zaangażowania rodziców we współpracę z przedszkolem

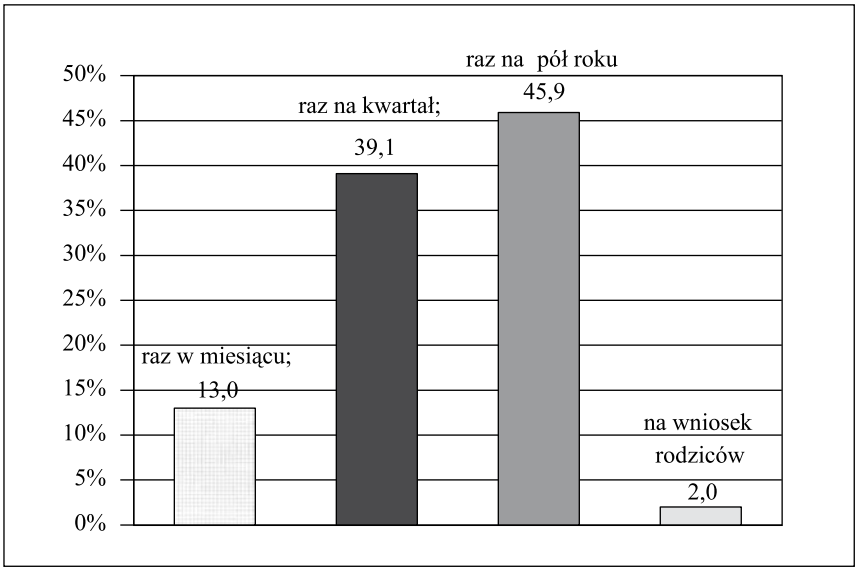
[42] A. Sawicka, *Współpraca przedszkola z rodzicami*, Warszawa 1978.
[43] M. Rościszowska-Woźniak, *Organizacja współpracy*.
[44] M. Winiarski, *Dialog i współpraca*.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

wpływają na wzajemną współpracę obydwu podmiotów, przy jednoczesnym wytyczeniu kierunków zmian, jakie należy dokonać w podnoszeniu jej efektywności.

We współpracy przedszkola z rodzicami ważne są zebrania grupowe, jakie organizują nauczyciele. Są one okazją do nawiązywania wzajemnych relacji nie tylko z nauczycielem, lecz także z całą zbiorowością rodziców. Częstotliwość zebrań grupowych, które organizują ankietowane, przedstawiono na wykresie (rys. 33). Jak z niego wynika, większość respondentek organizowała spotkania z rodzicami raz na pół roku oraz raz na kwartał – ponad 40,0%. Raz w miesiącu organizowało je jedynie 13,0% nauczycielek. Wyniki te mogą świadczyć o tym, że zadeklarowany wcześniej wysoki poziom zaangażowania rodziców w życie przedszkola niekoniecznie muszą warunkować zebrania grupowe. Mogą mieć na niego wpływ inne formy współpracy oferowane przez przedszkole, które cieszyć się mogą większą akceptacją rodziców. Jak wiadomo, zebrania grupowe wymagają wygospodarowania przez rodziców wolnego czasu w godzinach popołudniowych, a nie zawsze jest to możliwe ze względu na charakter ich pracy.

Potwierdzeniem badań własnych mogą być wcześniejsze wyniki, jakie uzyskały S. Guz[45] i M. Karwowska-Struczyk[46]. Autorki te stwierdziły, że w opinii nauczycieli współpraca z rodzicami jest utrudniona ze względu na skromny wymiar czasu, jaki mogą na nią poświęcić rodzice oraz ze względu na ich bierność, a także brak zainte-




Rys. 33. Częstotliwość spotkań nauczycielek z rodzicami

[45] S. Guz, *Edukacja przedszkolna*.

[46] M. Karwowska-Struczyk, *Rodzice i przedszkole a rozwój dziecka*, „Nowa Szkoła" 1993, nr 1.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

resowania pracą przedszkola. Zdaniem S. Guz[47] część nauczycieli upatrywało przyczyn tego stanu rzeczy w sytuacji społeczno-gospodarczej kraju, dostrzegając tym samym trudności tylko poza przedszkolem i nie odczuwając potrzeby wzmożenia własnych starań w celu poprawienia aktualnego stanu współpracy.

Tematyka spotkań z rodzicami powinna być tak dobrana, aby zachęcić rodziców do czynnego udziału w nich. W tabeli 52 zestawiono najczęściej podejmowane tematy spotkań z rodzicami, jakie poruszały respondentki na zebraniach grupowych z rodzicami.

Struktura spotkań z rodzicami dotyczy przede wszystkim spraw organizacyjnych, wynikających z funkcjonowania przedszkola (około 100%), przekazywania informacji o sukcesach i porażkach dzieci (około 90,0%) oraz informacji o grupie jako zbiorowości przedszkolnej (ponad 80,0%). Niepokojący jest fakt, że nauczycielki nie wskazały na taki rodzaj tematów, które podnosiłyby poziom świadomości pedagogicznej rodziców. Zapewne jest to niełatwe zadanie, gdyż wymaga od nauczyciela dokładnej znajomości współczesnej pedagogiki zarówno od strony teoretycznej, jak i praktycznej, wysokich walorów intelektualnych i moralnych, a co najważniejsze – umiejętności propagowania wiedzy pedagogicznej w sposób na tyle interesujący, aby zachęcić rodziców do słuchania. Wydawać by się mogło, że wątpliwości z wywiązaniem się z tego zadania mogą mieć młode nauczycielki, które nie mają jeszcze doświadczenia zawodowego, lecz z pewnością takimi umiejętnościami po-

Tabela 52. Struktura spotkań z rodzicami a staż pracy

| Struktura spotkań z rodzicami | Staż pracy w zawodzie (lata) | | | | | | | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | do 5 | | 6–10 | | 11–15 | | 16–20 | | powyżej 21 | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Sprawy organizacyjne | 65 | 97,0 | 43 | 95,6 | 9 | 69,2 | 27 | 90,0 | 143 | 95,6 | 287 | 94,1 |
| Informacje o postępach i niepowodzeniach wychowanków | 53 | 79,1 | 40 | 88,9 | 11 | 84,6 | 27 | 90,0 | 135 | 90,0 | 266 | 87,2 |
| Informacje o funkcjonowaniu grupy | 37 | 55,2 | 41 | 91,1 | 11 | 84,6 | 28 | 93,3 | 131 | 87,3 | 248 | 81,3 |
| Inne | 1 | 1,5 | – | – | 1 | 7,7 | 1 | 3,3 | 2 | 1,3 | 5 | 1,6 |

Źródło: Obliczenia własne.

[47] S. Guz, *Edukacja przedszkolna*, s. 107.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

winny dysponować nauczycielki z długim stażem pracy i wysokim stopniem awansu zawodowego.

Mimo wszystko pozytywny jest fakt, że tematy podejmowane na zebraniach z rodzicami dotyczą sukcesów i porażek dzieci przedszkolnych. Zapewne inicjowane są nie tylko przez nauczycielki, lecz także przez rodziców, którzy wykazują duże zainteresowanie rozwojem swoich dzieci. Jest to zjawisko wysoce zadowalające w porównaniu z badaniami, jakie przeprowadził P. Śleszyński[48] wśród rodziców dzieci starszych, z których wynikało, że przeszło 50,0% rodziców nie interesuje się postępami swoich dzieci, wykazując postawy wręcz bierne i obojętne.

Zastosowany w badaniu własnym układ zmiennych okazał się istotny. Wartość chi-kwadrat dla zmiennej *stażu pracy* wyniósł: $chi^2 = 66{,}100$; $df = 16$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji $r_c = 0{,}43$ wskazał na korelację umiarkowaną – *zależność istotną*; dla zmiennej *stopnia awansu zawodowego* $chi^2 = 38{,}445$; $df = 12$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji $r_c = 0{,}34$ wskazał na korelację niską – *zależność wyraźną, lecz małą*; dla zmiennej *wykształcenia* $chi^2 = 15{,}208$; $df = 4$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji $r_c = 0{,}22$ wskazał na korelację niską – *zależność wyraźną, lecz małą.* Można zatem stwierdzić, że *tematyka poruszana przez nauczyciela na zebraniach grupowych jest zależna od stażu jego pracy, wykształcenia oraz stopnia awansu zawodowego.*

W toku bezpośredniej realizacji zadań w dziedzinie wychowania, nauczania i opieki nad dziećmi, a także tworzenia optymalnych warunków dla procesu edukacyjnego w przedszkolu i w domu rodzinnym, współpraca z rodzicami powinna opierać się na różnorodnych tradycyjnych i innowacyjnych formach pracy. Dzięki nim współdziałanie nabiera charakteru procesu, który skierowany jest na ustalone zadania.

M. Bulera i M. Gładyszewska[49] oraz K. Błaszczyk[50] podkreśliły, że im większa gama różnorodnych form współpracy, jakie oferuje rodzicom placówka przedszkolna, tym poziom wzajemnej współpracy jest wyższy, a to z kolei warunkuje lepszy poziom rozwoju dziecka.

Formy współpracy stosowane najczęściej przez badane przeze mnie nauczycielki zestawiono w tabelach 53 i 54.

Wśród tradycyjnych form współpracy (tabela 53) na najwyższą lokatę, zdaniem respondentek, zasługują: rozmowy indywidualne i zebrania grupowe – około 100% wskazań; uroczystości, zajęcia otwarte i kącik dla rodziców – ponad 80,0% deklaracji. Badane najrzadziej wykorzystywały skrzynkę pytań, która przecież nie tylko

---

[48] P. Śleszyński, *Ekonomiczne uwarunkowania wyników sprawdzianu szóstoklasistów i egzaminu gimnazjalnego przeprowadzonego w latach 2002–2004*, Warszawa 2004.

[49] M. Bulera, M. Gładyszewska, *Współpraca przedszkola z rodzicami*, w: *W służbie człowiekowi. Społeczna troska o dziecko w XX wieku*, red. ks. J. Wilk SDB, t. 3, Lublin 2003, s. 657.

[50] K. Błaszczyk, *Realizacja współpracy z rodzicami w wypowiedziach nauczycieli*, w: *Kompetencje nauczyciela. Stan, potrzeby i kierunki zmian*, red. E. Kozioł, E. Kobyłecka, Zielona Góra 2002, s. 139.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Tabela 53. Rodzaje tradycyjnych formy współpracy z rodzicami a stopień awansu zawodowego

| Rodzaje tradycyjnych form współpracy | Stopień awansu zawodowego | | | | | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | nauczyciel stażysta | | nauczyciel kontraktowy | | nauczyciel mianowany | | nauczyciel dyplomowany | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Rozmowy indywidualne | 34 | 97,1 | 69 | 100 | 79 | 100 | 124 | 100 | 306 | 99,7 |
| Zebrania grupowe | 34 | 97,1 | 69 | 100 | 79 | 100 | 124 | 100 | 306 | 99,7 |
| Kącik dla rodziców | 20 | 57,1 | 42 | 60,9 | 73 | 92,4 | 107 | 86,3 | 242 | 78,8 |
| Zajęcia otwarte | 25 | 71,4 | 53 | 76,8 | 69 | 87,3 | 107 | 86,3 | 254 | 82,7 |
| Zeszyt pilnej korespondencji | 4 | 11,4 | 17 | 24,6 | 21 | 26,6 | 31 | 25,0 | 73 | 23,8 |
| Uroczystości | 28 | 80,0 | 59 | 85,5 | 63 | 79,7 | 105 | 84,7 | 255 | 83,1 |
| Zajęcia warsztatowe | 2 | 5,7 | 16 | 23,2 | 20 | 25,3 | 33 | 26,6 | 71 | 23,1 |
| Skrzynka pytań | 3 | 8,6 | 5 | 7,2 | 14 | 17,7 | 10 | 8,1 | 32 | 10,4 |
| Inne | – | – | – | – | – | – | 1 | 0,8 | 1 | 0,3 |

Źródło: Obliczenia własne.

jest przeznaczona dla rodziców, których czas nie pozwala na bezpośrednią rozmowę z nauczycielem. Przybliżenie rodzicom tej formy współpracy i zachęcenie do jej udziału powinno być dla nauczycielek zadaniem priorytetowym. Należy mieć świadomość, że wśród rodziców są i tacy, dla których problemy, które być może chcieliby poruszyć, są zbyt krępujące i nie chcą o nich mówić osobiście. Wielokrotnie powtarzające się pytania mogą być przyczynkiem do poruszenia ich podczas zebrań z rodzicami. Pozwoliłoby to uświadomić rodzicom, że żaden z ich dylematów nie jest zlekceważony, lecz w jak najbardziej przystępnej formie rozwiązany.

Zastosowany układ zmiennych okazał się w badaniu istotny. Wartość chi-kwadrat dla zmiennej *stopnia awansu zawodowego* wyniósł: $chi^2 = 78,172$; $df = 27$; $p.i < 0,05$; współczynnik korelacji $r_c = 0,45$ wskazał na korelację umiarkowaną – *zależność istotną*; dla zmiennej *stażu pracy* $chi^2 = 119,995$; $df = 36$; $p.i < 0,05$; współczynnik korelacji $r_c = 0,53$ wskazał na korelację umiarkowaną – *zależność istotną*; dla zmiennej *wykształcenia* $chi^2 = 37,340$; $df = 9$; $p.i < 0,05$; współczynnik korelacji $r_c = 0,11$ wskazał na korelację słabą – *zależność prawie nic nieznaczącą.*

Jeśli chodzi o innowacyjne formy współpracy, z których korzystają nauczyciele we współpracy z rodzicami, to można zauważyć (tabela 54), że badane respondent-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Tabela 54. Rodzaje innowacyjnych form współpracy z rodzicami a stopień awansu zawodowego

| Rodzaje innowacyjnych form współpracy | Stopień awansu zawodowego | | | | | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | nauczyciel stażysta | | nauczyciel kontraktowy | | nauczyciel mianowany | | nauczyciel dyplomowany | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Spotkania świąteczne | 21 | 60,0 | 60 | 87,0 | 72 | 91,1 | 112 | 90,3 | 265 | 86,3 |
| Wspólna organizacja wyjść do kina, teatru | 19 | 54,3 | 37 | 53,6 | 36 | 45,6 | 63 | 50,8 | 155 | 50,5 |
| Pomoc w przygotowywaniu pomocy dydaktycznych | 14 | 40,0 | 32 | 46,4 | 33 | 41,8 | 59 | 47,6 | 138 | 45,0 |
| Dekorowanie sali | 15 | 42,9 | 26 | 37,7 | 39 | 49,4 | 53 | 42,7 | 133 | 43,3 |
| Wspólne wystawy, turnieje, biesiady literackie itp. | 7 | 20,0 | 13 | 18,8 | 27 | 34,2 | 45 | 36,3 | 92 | 30,0 |
| Rodzinne spotkania popołudniowe | 2 | 5,7 | 12 | 17,4 | 14 | 17,7 | 20 | 16,1 | 48 | 15,6 |
| Rodzic w roli nauczyciela | – | – | 4 | 5,8 | 8 | 10,1 | 18 | 14,5 | 30 | 9,8 |
| Gazetka dla rodziców i dzieci | 14 | 40,0 | 21 | 30,4 | 43 | 54,4 | 57 | 46,0 | 135 | 44,0 |
| Inne | – | – | – | – | – | – | 3 | 2,4 | 3 | 1,0 |

Źródło: Obliczenia własne.

ki wskazały na wielość różnorodnych form, jakie wykorzystują w pracy z dziećmi. Wśród nich zaakcentowały szczególnie spotkania świąteczne (około 90,0%), wspólną organizację wyjść do kina i teatru (50,0%) oraz pomoc w przygotowywaniu pomocy dydaktycznych (45,0%). Ciekawą formą, którą wymieniły badane, jest przyjmowanie przez rodzica roli nauczyciela. Wprawdzie stosuje tę formę tylko 10,0% nauczycielek, ale warto ją szczególnie podkreślić. Jej upowszechnianie stałoby się okazją nie tylko do zapoznania rodziców ze specyfiką pracy nauczyciela, lecz także do dostarczania dzieciom pozytywnych wrażeń.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Zastosowany układ zmiennych okazał się istotny w badaniu dla zmiennej *stażu pracy* ($chi^2 = 61{,}749$; $df = 27$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji $r_c = 0{,}41$ wskazał na korelację umiarkowaną – *zależność istotną*) i *stopnia awansu zawodowego* ($chi^2 = 71{,}806$; $df = 36$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji $r_c = 0{,}44$ wskazał na korelację umiarkowaną – *zależność istotną*). W przypadku zmiennej *wykształcenia, zależność między nią a stosowanymi formami innowacyjnymi nie wystąpiła* ($chi^2 = 0{,}939$; $df = 9$; $p.i > 0{,}05$).

Reasumując wyniki dotyczące wykorzystywania tradycyjnych i innowacyjnych form współpracy z rodzicami, można stwierdzić, że ich wybór *uwarunkowany jest przede wszystkim stażem pracy nauczycielek oraz stopniem ich awansu zawodowego*. Uzasadnienia tego można szukać w doświadczeniu zawodowym nauczycielek, dzięki któremu miały one możliwość sprawdzenia celowości wykorzystywania poszczególnych form w praktyce pedagogicznej. Zdobywanie kolejnych stopni zawodowych to również okazja do poszerzenia wiedzy nauczycielek dotyczącej wykorzystywania różnorodnych form współpracy przedszkola z rodzicami.

Wzajemne relacje nauczyciela z rodzicami uwarunkowane są następującymi zasadami:

1. Wzajemnego zaufania, odpowiedniej atmosfery, życzliwości, możliwości swobodnego wypowiadania się.
2. Wzajemnego uzupełniania się – harmonijnego dopełniania się działań.
3. Wzajemnej akceptacji podmiotów relacji: rozumienie wzajemnych indywidualnych cech i umiejętności.
4. Wzajemnej lojalności, będącej podstawą stopniowego kształtowania się zaufania.
5. Jedności działania realizowanych przez podmioty interakcji uzgodnionych celów i reguł postępowania, przy czym podejmowane decyzje powinny mieć charakter wspólnie wynegocjowanych kompromisów.
6. Wielostronnego przepływu informacji, uwzględniającego różne kanały porozumiewania się nauczycieli, rodziców i środowiska lokalnego, w celu konfrontacji opinii i ocen.
7. Aktywnej i systematycznej współpracy, uwydatniającej potrzebę czynnego udziału i angażowania się w wykonywanie poszczególnych zadań.
8. Partnerstwa – równorzędności praw i obowiązków.
9. Pozytywnej motywacji rozumianej jako dobrowolny i chętny udział we współdziałaniu obu podmiotów[51].

M. Łobocki w swoich badaniach wyraźnie podkreślił ich znaczenie w skutecznej współpracy przedszkola z rodzicami.

W tabelach 55–63 przedstawiono ocenę poziomu poszczególnych zasad, warunkując je wykształceniem nauczycieli, stażem ich pracy oraz stopniem awansu zawodowego.

[51] M. Łobocki, *Współdziałanie*, s. 31.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Tabela 55. Ocena zasady 1 a wykształcenie nauczycielek

| Ocena poziomu wzajemnego zaufania, odpowiedniej atmosfery, życzliwości | Wykształcenie | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | wyższe magisterskie | | wyższe licencjackie | | | |
| | N | % | N | % | N | % |
| Bardzo wysoki | 57 | 23,7 | 13 | 19,7 | 70 | 22,8 |
| Wysoki | 150 | 62,2 | 43 | 65,2 | 193 | 62,9 |
| Trudno mi powiedzieć | 29 | 12,0 | 9 | 13,6 | 38 | 12,4 |
| Niski | 5 | 2,1 | 1 | 1,5 | 6 | 2,0 |
| Bardzo niski | – | – | – | – | – | – |
| Razem | 241 | 100 | 66 | 100 | 307 | 100 |

Źródło: Obliczenia własne.

Jak wynika z tabeli 55, badane nauczycielki oceniły wysoko poziom wzajemnego zaufania, odpowiedniej atmosfery, życzliwości, możliwości swobodnego wypowiadania się z rodzicami dzieci (ponad 60,0% deklaracji).

Obliczona wartość testu chi-kwadrat dla poszczególnych zmiennych wyniósł: dla *wykształcenia* – $chi^2 = 0{,}616$; $df = 3$; $p.i = 0{,}893 > 0{,}05$; dla *zmiennej stażu pracy* – $chi^2 = 16{,}113$; $df = 12$; $p.i = 0{,}186 > 0{,}05$; dla *stopnia awansu zawodowego* – $chi^2 = 12{,}741$; $df = 9$; $p.i = 0{,}175 > 0{,}05$. Można zatem stwierdzić, *że nie istnieje zależność między oceną poziomu wzajemnego zaufania, odpowiedniej atmosfery, życzliwości i możliwości swobodnego wypowiadania się a wykształceniem nauczycieli, stażem ich pracy i stopniem awansu zawodowego.* Jest to wielce zasadne, gdyż umiejętność wytworzenia właściwej atmosfery w kontaktach z rodzicami, która sprzyjałaby wzajemnej życzliwości, swobody w wypowiadaniu się, powinna tkwić w naturze każdego nauczyciela, bez względu na staż jego pracy i uzyskane kwalifikacje.

Wykazany wysoki poziom oceny właściwej atmosfery i życzliwości jest tym bardziej optymistyczny, że zdarza się, iż mimo jak najlepszych chęci nauczyciela trudno jest nawiązać właściwą atmosferę, która sprzyjałaby wzajemnemu zaufaniu. Przyczyn można upatrywać w braku przekonania rodziców co do kwalifikacji nauczyciela, w obawie o liczne zagrożenia dla dziecka związane z organizacją placówki. Gdy usłyszą krytyczną uwagę o dziecku, nie szukają przyczyn w nim samym, lecz w otoczeniu związanym z przedszkolem. A tylko dobry, przyjazny kontakt nauczyciela i rodzica jest podstawą do osiągnięcia sukcesu dydaktyczno-wychowawczego[52] w pracy z dzieckiem.

Z tabeli 56 wynika, że badane respondentki poziom wzajemnego uzupełniania się w zakresie podejmowanych wspólnych działań oceniają wysoko (ponad 50,0%).

[52] A. Czeglik, *Warsztatowy dialog z rodzicami*, „Bliżej Przedszkola" 2012, nr 11.134, s. 72.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Tabela 56. Ocena zasady 2 a staż pracy nauczycielek

| Ocena poziomu wzajemnego uzupełniania się we współpracy | Staż pracy w zawodzie (lata) | | | | | | | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | do 5 | | 6–10 | | 11–15 | | 16–20 | | powyżej 21 | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Bardzo wysoki | 7 | 10,4 | 4 | 8,9 | 1 | 7,7 | 4 | 13,3 | 18 | 12,0 | 34 | 11,1 |
| Wysoki | 31 | 46,3 | 25 | 55,6 | 7 | 53,8 | 18 | 60,0 | 84 | 56,0 | 165 | 54,1 |
| Trudno powiedzieć | 21 | 31,3 | 13 | 28,9 | 4 | 30,8 | 7 | 23,3 | 41 | 27,3 | 86 | 28,2 |
| Niski | 8 | 11,9 | 3 | 6,7 | 1 | 7,7 | 1 | 3,3 | 7 | 4,7 | 20 | 6,6 |
| Bardzo niski | – | – | – | – | – | – | – | – | – | – | – | – |
| Razem | 67 | 100 | 45 | 100 | 13 | 100 | 30 | 100 | 150 | 100 | 305* | 100 |

* Nie wszystkie respondentki (2) zaznaczyły kategorię stażu pracy.

Źródło: Obliczenia własne.

Obliczona wartość testu chi-kwadrat dla poszczególnych zmiennych wyniosła: dla *stażu pracy* – $chi^2 = 6, 516$; $df = 12$; $p.i = 0,888 > 0,05$; dla *wykształcenia* – $chi^2 = 1,178$; $df = 3$; $p.i = 0,758 > 0,05$; dla *stopnia awansu zawodowego* – $chi^2 = 14,154$; $df = 9$; $p.i = 0,117 > 0,05$. Można zatem stwierdzić, że *nie istnieje zależność między oceną poziomu wzajemnego uzupełniania się – harmonijnego dopełniania się działań nauczyciela i rodziców a wykształceniem nauczycieli, stażem ich pracy i stopniem awansu zawodowego.* Tak wysoki poziom wzajemnego uzupełniania się obu podmiotów może świadczyć o tym, że jeszcze w okresie studiów, podczas odbywanych praktyk pedagogicznych, nauczycielki miały okazję do zaobserwowania, jak ważne jest respektowanie tej zasady.

Harmonijne uzupełnianie się działań zarówno rodziców, jak i nauczycieli pozwala na realizację wspólnego celu, jakim jest harmonijny rozwój dziecka. Jak podkreśliła J. Andrzejewska, będzie on osiągnięty tylko wówczas, gdy obydwa podmioty będą miały w równym stopniu możliwość do przedstawienia własnych oczekiwań związanych z pobytem dziecka w grupie przedszkolnej, opiniowania planu pracy dziecka w przedszkolu, rzetelnej informacji o dziecku w rodzinie i przedszkolu, pogłębiania wiedzy z zakresu pedagogiki i psychologii[53].

Poziom wzajemnej akceptacji wytworzony między nauczycielkami i rodzicami (tabela 57) został określony przez respondentki na poziomie wysokim (ponad 50,0%). Wśród badanych znalazł się jednak duży odsetek tych nauczycielek, które na ten temat nie mają zdania (ponad 30,0%). Dane statystyczne wskazały na istnie-

[53] J. Andrzejewska, *Wspieranie rozwoju dziecka*, s. 116.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Tabela 57. Ocena zasady 3 a wykształcenie nauczycielek

| Ocena poziomu wzajemnej akceptacji podmiotów | Stopień awansu zawodowego | | | | | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | nauczyciel stażysta | | nauczyciel kontraktowy | | nauczyciel mianowany | | nauczyciel dyplomowany | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Bardzo wysoki | 1 | 2,9 | 11 | 15,9 | 10 | 12,7 | 8 | 6,5 | 30 | 9,8 |
| Wysoki | 11 | 31,4 | 32 | 45,4 | 43 | 54,4 | 69 | 55,6 | 155 | 50,5 |
| Trudno powiedzieć | 20 | 57,1 | 24 | 34,8 | 22 | 27,8 | 41 | 33,1 | 107 | 34,9 |
| Niski | 3 | 8,6 | 2 | 2,9 | 4 | 5,1 | 6 | 4,8 | 15 | 4,9 |
| Bardzo niski | – | – | – | – | – | – | – | – | – | – |
| Razem | 35 | 100 | 69 | 100 | 79 | 100 | 124 | 100 | 307 | 100 |

Źródło: Obliczenia własne.

nie zależności między oceną poziomu wzajemnej akceptacji a *stopniem awansu zawodowego* nauczycielek ($chi^2 = 17{,}871$, $df = 9$; $p.i < 0{,}05$). Współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych wynosi $r_c = 0{,}23$, co oznacza korelację niską – *zależność wyraźną, lecz małą*. Istnieje również zależność w przypadku zmiennej *wykształcenia* ($chi^2 = 9{,}885$; $df = 3$; $p.i = 0{,}020 < 0{,}05$ – współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych wynosi $r_c = 0{,}18$, co oznacza korelację słabą – *zależność prawie nic nieznaczącą*). W *przypadku zmiennej stażu* pracy ($chi^2 = 19{,}630$; $df = 12$; $p.i = 0{,}074 > 0{,}05$) zależność nie wystąpiła. Można zatem stwierdzić, że *ocena poziomu wzajemnej akceptacji obu podmiotów uzależniona jest od wykształcenia nauczycielek i stopnia ich awansu zawodowego*.

Wysoki odsetek nauczycielek stażystek, które nie potrafiły określić poziomu wzajemnej akceptacji w relacjach z rodzicami, może wydawać się zasadny ze względu na ich niewielkie doświadczenie w pracy zawodowej. Wykształcenie również nie zawsze gwarantuje rozumienie indywidualnych cech i umiejętności drugiego człowieka.

Uzyskane wyniki wskazujące na wysoki poziom akceptacji obu podmiotów względem siebie świadczyć mogą o ich wzajemnej tolerancji, wyrażającej się uznawaniem odmienności innych, ich praw do posiadania własnych przekonań i różnych sposobów widzenia rzeczywistości przedszkolnej. Pozwala to szanować prawa do swoistości i odmienności poglądów lub zachowań drugiej strony. W takiej sytuacji rodzice i nauczyciele poprawnie układają relacje, mimo zapewne wielu różnic w poglądach, preferencjach, potrzebach i zachowaniach.

Potwierdzeniem tych słów może być konkluzja K. Polaka, który badając stosunki między nauczycielami a rodzicami, postulował, aby budowanie relacji edukacyjnych oprzeć przede wszystkim na idei tolerancji i solidarności[54].

[54] K. Polak, *Integracja rodziców i nauczycieli jako przykład edukacyjnej iluzji*, w: *Sprawcy i/*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Tabela 58. Ocena zasady 4 a wykształcenie nauczycielek

| Ocena poziomu wzajemnej lojalności | Wykształcenie | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | wyższe magisterskie | | wyższe licencjackie | | | |
| | N | % | N | % | N | % |
| Bardzo wysoki | 24 | 10,0 | 9 | 13,6 | 33 | 10,7 |
| Wysoki | 115 | 47,7 | 20 | 30,3 | 135 | 44,0 |
| Trudno powiedzieć | 82 | 34,0 | 27 | 40,9 | 109 | 35,5 |
| Niski | 18 | 7,5 | 10 | 15,2 | 28 | 9,1 |
| Bardzo niski | 2 | 0,8 | – | – | 2 | 0,7 |
| Razem | 241 | 100 | 66 | 100 | 307 | 100 |

Źródło: Obliczenia własne.

Z tabeli 58 wynika, że badane respondentki dość wysoko oceniają wzajemną lojalność na płaszczyźnie rodzic – nauczyciel, o czym świadczy około 50,0% wskazań na tę kategorię.

Obliczenia statystyczne wykazały, że nie istnieje zależność między oceną poziomu wzajemnej lojalności a *wykształceniem* nauczycielek ($chi^2 = 8{,}817$, $df = 4$; $p.i > 0{,}05$). Dalsze analizy potwierdziły zależność w przypadku zmiennej *stażu pracy* ($chi^2 = 32{,}240$; $df = 16$; $p.i = 0{,}009 < 0{,}05$ – współczynnik korelacji wyniósł $r_c = 0{,}31$, co oznacza korelację niską – *zależność wyraźną, lecz małą*). W przypadku zmiennej *stopnia awansu zawodowego* $chi^2 = 28{,}561$; $df = 12$; $p.i = 0{,}005 < 0{,}05$ zależność również wystąpiła, gdyż współczynnik korelacji wyniósł $r_c = 0{,}29$, co oznacza korelację niską – *zależność wyraźną, lecz małą*. Można zatem stwierdzić, że *ocena poziomu wzajemnej lojalności obu podmiotów uzależniona jest od stażu pracy nauczycielek oraz stopnia ich awansu zawodowego*.

Wysoki poziom wzajemnej lojalności zapewne jest wypracowany przez nauczycieli już od pierwszych dni pobytu dziecka w przedszkolu. Nauczycielki z długim stażem pracy oraz wysokim stopniem awansu zawodowego mają doświadczenie, w jaki sposób budować wzajemne relacje, aby cechowała je rzetelność i uczciwość. Tylko w ten sposób można wzbudzić obopólne zaufanie. Nie jest to zadanie łatwe, gdyż nie wszyscy rodzice chętnie sygnalizują problemy, jakie mają nie tylko z dziećmi, lecz także w rodzinie, i nie musi to być koniecznie kierowane ich złymi zamiarami. Niemniej warto podkreślić, że wzajemna uczciwość w działaniu jest gwarantem dostarczenia obu podmiotom poczucia satysfakcji ze wspólnych działań w tworzeniu inicjatyw, które umożliwiają osiągnięcie przez dziecko pełni możliwości rozwojowych.

---

*lub ofiary działań pozornych w edukacji szkol*nej, red. M. Dudzikowa, K. Kniasiewska-Falbierska, Kraków 2013, s. 353–355.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Koordynacja oddziaływań opartych na lojalności, zdaniem J. Andrzejewskiej[55], umożliwi tworzenie jednego, niesprzecznego systemu wychowawczego oraz przyczyni się do przekształcania i doskonalenia obu środowisk.

Zasadę wzajemnej współpracy, polegającą na jedności działania z rodzicami (tabela 59), nauczycielki oceniły na poziomie wysokim (około 50,0%). Zdania na ten temat nie miało ponad 35,0% respondentek.

Zastosowanie testu chi-kwadrat potwierdziło *istnienie zależności między oceną poziomu jedności działania a stażem pracy* nauczycielek ($chi^2 = 32{,}151$, $df = 12$; $p.i < 0{,}05$). Współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych wynosi $r_c = 0{,}31$, co oznacza korelację niską – *zależność wyraźną, lecz małą*. Taką samą zależność wskazała zmienna *stopnia awansu zawodowego* ($chi^2 = 49{,}444$; $df = 28$; $p.i < 0{,}05$ – współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych wynosi $r_c = 0{,}37$, co oznacza korelację niską: *zależność wyraźną, lecz małą*). Istnieje również zależność w przypadku zmiennej *wykształcenia* ($chi^2 = 12{,}042$, $df = 3$; $p.i < 0{,}05$); współczynnik korelacji wyniósł $r_c = 0{,}19$, co oznacza korelację słabą – *zależność prawie nic nieznaczącą.* Można zatem stwierdzić, że *poziom jedności działania uwarunkowany jest w większym stopniu stażem pracy nauczycieli oraz stopniem ich awansu zawodowego, w mniejszym zaś wykształceniem.* Może to potwierdzać tezę, że podstawą rozwoju zawodowego nauczyciela przedszkola jest m.in. ukształtowanie świadomości nierozerwalnego związku pomiędzy rezultatami jego pracy edukacyjnej z dzieckiem i środowiskiem rodzinnym, z którego się wywodzi.

Sukces nauczyciela w odniesieniu do dziecka zawsze łączy się z jednością wspólnych działań między pracownikami przedszkola a rodzicami, a zrozumieć w pełni tę

Tabela 59. Ocena zasady 5 a staż pracy nauczycielek

| Ocena poziomu jedności działania | Staż pracy w zawodzie (lata) | | | | | | | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | do 5 | | 6–10 | | 11–15 | | 16–20 | | powyżej 21 | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Bardzo wysoki | 9 | 13,4 | 7 | 15,6 | 1 | 7,7 | 3 | 10,0 | 13 | 8,7 | 33 | 10,8 |
| Wysoki | 18 | 26,9 | 16 | 35,6 | 6 | 46,2 | 13 | 43,3 | 80 | 53,3 | 133 | 43,6 |
| Trudno powiedzieć | 31 | 46,3 | 12 | 26,7 | 4 | 30,8 | 13 | 43,3 | 49 | 32,7 | 109 | 35,7 |
| Niski | 9 | 13,4 | 10 | 22,2 | 2 | 15,4 | 1 | 3,3 | 6 | 4,0 | 28 | 9,2 |
| Bardzo niski | – | – | – | – | – | – | – | – | 2 | 1,3 | 2 | 0,7 |
| Razem | 67 | 100 | 45 | 100 | 13 | 100 | 30 | 100 | 150 | 100 | 305* | 100 |

* Nie wszystkie respondentki (2) zaznaczyły kategorię stażu pracy.

Źródło: Obliczenia własne.

[55] J. Andrzejewska, *Wspieranie rozwoju dziecka*, s. 115.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

zasadę pozwala doświadczenie zawodowe nauczycieli i ich kwalifikacje. Młodemu nauczycielowi często trudno w pełni zaakceptować, że wytyczona przez niego droga pracy z dzieckiem nie zawsze musi być słuszna.

Zawarte w tabeli 60 wyniki wskazują na wysoką ocenę poziomu wielostronnego przepływu informacji badanych nauczycielek (ponad 50,0%).

Dane statystyczne wskazały na *istnienie zależności między oceną poziomu wielostronnego przepływu informacji a stopniem awansu zawodowego* ($chi^2 = 41{,}264$, $df = 12$; $p.i < 0{,}05$). Współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych wynosi $r_c = 0{,}34$, co oznacza korelację niską – *zależność wyraźną, lecz małą*. Istnieje również zależność w przypadku zmiennej *stażu pracy* ($chi^2 = 26{,}642$; $df = 16$; $p.i < 0{,}05$); współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych wynosi $r_c = 0{,}28$, co oznacza korelację niską – *zależność wyraźną, lecz małą*. Na korelację słabą ($r_c = 0{,}18$) – *zależność prawie nic nie znaczącą*, wskazała zmienna *wykształcenia* ($chi^2 = 9{,}733$; $df = 4$; $p.i < 0{,}05$). Można zatem stwierdzić, że *ocenę poziomu wielostronnego przepływu informacji w największym stopniu warunkuje staż pracy nauczycieli oraz stopień ich awansu zawodowego. W niewielkim stopniu jest ona uwarunkowana wykształceniem nauczycielek.*

Uzyskane wyniki badań pozwalają stwierdzić, że umiejętność konfrontacji wzajemnych opinii i ocen o tym, co się dzieje z dzieckiem w placówce i w rodzinie, wymaga doświadczenia zawodowego nauczycieli oraz ich wysokich kwalifikacji zawodowych (dlatego też nauczycielki stażystki oceniły najniżej tę umiejętność – na poziom niski wskazało ponad 30,0% badanych, natomiast 20,0% nie potrafiło jej określić w żadnej ze wskazanych kategorii).

Wysoki poziom umiejętności przepływu informacji świadczyć może również o właściwej komunikacji między nauczycielami a rodzicami. Zapewne podtrzyma-

Tabela 60. Ocena zasady 6 a stopień awansu zawodowego nauczycielek

| Ocena poziomu wielostronnego przepływu informacji | Stopień awansu zawodowego | | | | | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | nauczyciel stażysta | | nauczyciel kontraktowy | | nauczyciel mianowany | | nauczyciel dyplomowany | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Bardzo wysoki | 3 | 8,6 | 12 | 17,4 | 10 | 12,7 | 11 | 8,9 | 36 | 11,7 |
| Wysoki | 12 | 34,3 | 35 | 50,7 | 42 | 53,2 | 70 | 56,5 | 159 | 51,8 |
| Trudno powiedzieć | 7 | 20,0 | 18 | 26,1 | 24 | 30,4 | 33 | 26,6 | 82 | 26,7 |
| Niski | 12 | 34,3 | 4 | 5,8 | 3 | 3,8 | 10 | 8,1 | 29 | 9,4 |
| Bardzo niski | 1 | 2,9 | – | – | – | – | – | – | 1 | 0,3 |
| Razem | 35 | 100 | 69 | 100 | 79 | 100 | 124 | 100 | 307 | 100 |

Źródło: Obliczenia własne.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

nie rozmowy między respondentkami a rodzicami dzieci ułatwia opanowanie przez nauczycielki umiejętności parafrazowania (przedstawiania własnymi słowami najważniejszej treści wypowiedzi rodzica), klasyfikowania (uściślania, doprecyzowania i wyjaśniania tego, co niejasne i niezrozumiałe), odzwierciedlania (wyrażania własnymi słowami uczuć rozmówcy), ogniskowania (skupianiu rodzica na ważnym, zdaniem nauczyciela, elemencie wypowiedzi) oraz rekapitulacji (zwięzłego podsumowania najważniejszych treści, myśli i uczuć poruszanych podczas rozmowy)[56].

Istotę i ważność zasady wielostronnego przepływu informacji podkreślił również M. Łobocki, badając współdziałanie rodziców i nauczycieli[57].

Badane nauczycielki wysoko oceniają poziom aktywnej i systematycznej współpracy z rodzicami (tabela 61). Tę wypowiedź zadeklarowało ponad 80,0% badanych.

Analiza statystyczna wykazała, że *nie istnieje zależność między oceną poziomu aktywnej i systematycznej współpracy, uwydatniającej potrzebę czynnego udziału i angażowania się w wykonywanie poszczególnych zadań, a wykształceniem badanych* ($chi^2 = 2{,}392$, df = 3; p.i > 0,05), *ich stażem pracy* ($chi^2 = 10{,}183$, df = 12; p.i > 0,05) oraz *stopniem awansu zawodowego* ($chi^2 = 11{,}497$, df = 9; p.i > 0,05). Z pewnością istotę tej zasady i sposoby jej realizowania nauczycielki miały okazję poznać i zrozumieć w czasie studiów oraz podczas praktyk pedagogicznych, które w swoich założeniach kładą szczególny nacisk na uświadomienie kandydatkom do zawodu nauczyciela przedszkola, jak ważna jest aktywna i systematyczna współpraca z rodzicami.

Tabela 61. Ocena zasady 7 a stopień awansu zawodowego nauczycielek

| Ocena poziomu aktywnej i systematycznej współpracy | Wykształcenie | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | wyższe magisterskie | | wyższe licencjackie | | | |
| | N | % | N | % | N | % |
| Bardzo wysoki | 40 | 16,6 | 8 | 12,1 | 48 | 15,6 |
| Wysoki | 138 | 57,3 | 36 | 54,5 | 174 | 56,7 |
| Trudno powiedzieć | 43 | 17,8 | 13 | 19,7 | 56 | 18,2 |
| Niski | 20 | 8,3 | 9 | 13,6 | 29 | 9,4 |
| Bardzo niski | – | – | – | – | – | – |
| Razem | 241 | 100,0 | 66 | 100,0 | 307 | 100,0 |

Źródło: Obliczenia własne.

[56] Za: T. Gordon, *Wychowanie bez porażek w szkole*, przeł. D. Szafrańska-Poniewierska, Warszawa 1991.

[57] M. Łobocki, *Współdziałanie*.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Tabela 62. Ocena zasady 8 a stopień awansu zawodowego nauczycielek

| Ocena poziomu partnerstwa między podmiotami | Stopień awansu zawodowego | | | | | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | nauczyciel stażysta | | nauczyciel kontraktowy | | nauczyciel mianowany | | nauczyciel dyplomowany | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Bardzo wysoki | 1 | 2,9 | 11 | 15,9 | 11 | 13,9 | 16 | 12,9 | 39 | 12,7 |
| Wysoki | 19 | 54,3 | 34 | 49,3 | 41 | 51,9 | 65 | 52,4 | 159 | 51,8 |
| Trudno powiedzieć | 9 | 25,7 | 13 | 18,8 | 23 | 29,1 | 30 | 24,2 | 75 | 24,4 |
| Niski | 6 | 17,1 | 11 | 15,9 | 4 | 5,1 | 13 | 10,5 | 34 | 11,1 |
| Bardzo niski | – | – | – | – | – | – | – | – | – | – |
| Razem | 35 | 100 | 69 | 100 | 79 | 100 | 124 | 100 | 307 | 100 |

Źródło: Obliczenia własne.

Badane w stopniu wysokim oceniły poziom wzajemnego partnerstwa (tabela 62; ponad 60,0% wszystkich badanych). Jest to szczególnie ważne, gdyż partnerstwo między nauczycielami a rodzicami jest kluczem do właściwych relacji. Każdy z partnerów ma poczucie równości i możliwości w podejmowaniu działań, które będą wspomagały harmonijny rozwój dzieci.

Obliczenia statystyczne *nie wykazały zależności między przyjętymi zmiennymi:* dla zmiennej *stopnia awansu zawodowego* $chi^2 = 10{,}348$, df = 9; p.i > 0,05, dla zmiennej *stażu pracy* $chi^2 = 12{,}707$; df = 12; p.i > 0,05 oraz dla zmiennej *wykształcenia* $chi^2 = 1{,}654$, df = 3; p.i > 0,05. Wynika to zapewne z faktu, że każdy dorosły człowiek powinien mieć świadomość, jak ważne jest partnerstwo w układach międzyludzkich, bez względu na charakter jego pracy oraz doświadczenie zawodowe.

Uzyskane wyniki potwierdzają również badania J. Kołodziejczyka i H. Cieślaka[58], którzy obserwując praktykę szkolną, stwierdzili, że zdaniem ponad 70,0% rodziców mają oni osobisty udział w podejmowaniu decyzji związanych z życiem placówki, dzięki czemu czują się współpartnerami w jej funkcjonowaniu.

Na temat relacji partnerskich między rodzicami a przedszkolem pisała także M. Broda-Bajak[59]. Powołując się na swoje doświadczenia zawodowe oraz rozmowy z innymi nauczycielkami, stwierdziła, że pozytywne relacje między rodzicami a przedszkolem są zależne od obu stron. Zaznaczyła także, że jeśli w odczuciu nauczyciela współpraca z rodzicami nie układa się poprawnie, powinien wziąć sobie

[58] J. Kołodziejczyk, H. Cieślak, *Analiza wyników ewaluacji zewnętrznych w odniesieniu do wymagań „Rodzice są partnerami szkoły"*, w: *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2011, s. 237.

[59] M. Broda-Bajak, *Pedagogizacja bez infantylizacji ciąg dalszy*, „Bliżej Przedszkola" 2012, nr 1.124, s. 82.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

ten fakt głęboko do serca i wdrożyć takie formy współpracy z rodzicami, które te relacje poprawią.

Zdaniem M. Mendel zasada partnerstwa pozwala osiągać wspólne cele, jakimi są dobro dziecka oraz jego edukacyjny i życiowy sukces[60]. Zdaniem B. Śliwerskiego wzajemna współpraca rodziców i nauczycieli powinna opierać się na uznaniu i zagwarantowaniu formalnej równości i wolności osób uczestniczących w edukacji szkolnej[61]. Dlatego tak ważne jest, aby powinnością przedszkola było bycie wspólnotą otwartą na partnerską współpracę z rodzicami dzieci.

Zasadę pozytywnej motywacji, rozumianej jako dobrowolny i chętny udział we współdziałaniu obu podmiotów, nauczycielki oceniły na poziomie wysokim (tabela 63; ponad 60,0% wskazań).

Dane statystyczne wskazały na *istnienie zależności między oceną zasady pozytywnej motywacji, cechującej się dobrowolnym i chętnym udziałem we współdziałaniu, a wykształceniem* nauczycieli ($chi^2 = 19{,}247$, $df = 3$; $p.i < 0{,}05$). Współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych wynosi $r_c = 0{,}24$, co oznacza korelację niską – *zależność wyraźną, lecz małą*. Istnieje również zależność w przypadku zmiennej *stażu pracy* ($chi^2 = 24{,}103$; $df = 12$; $p.i < 0{,}05$); współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych wynosi $r_c = 0{,}27$, co oznacza korelację niską – *zależność wyraźną, lecz małą*) oraz zmiennej *stopnia awansu zawodowego* ($chi^2 = 33{,}152$; $df = 9$; $p.i < 0{,}05$; współczynnik korelacji dla układu tych zmiennych wynosi $r_c = 0{,}31$, co oznacza korelację niską – *zależność wyraźną, lecz małą*). Można zatem stwierdzić, że *ocena poziomu zasady pozytywnej motywacji jest zależna od wykształcenia, stażu pracy i stopnia awansu zawodowego nauczycieli.*

Tabela 63. Ocena zasady 9 a wykształcenie nauczycielek

| Ocena poziomu motywacji do wzajemnej współpracy | Wykształcenie | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | wyższe magisterskie | | wyższe licencjackie | | | |
| | N | % | N | % | N | % |
| Bardzo wysoki | 26 | 10,8 | 8 | 12,1 | 34 | 11,1 |
| Wysoki | 149 | 61,8 | 32 | 48,5 | 181 | 59,0 |
| Trudno powiedzieć | 51 | 21,2 | 10 | 15,2 | 61 | 19,9 |
| Niski | 15 | 6,2 | 16 | 24,2 | 31 | 10,1 |
| Bardzo niski | – | – | – | – | – | – |
| Razem | 241 | 100 | 66 | 100 | 307 | 100 |

Źródło: Obliczenia własne.

[60] M. Mendel, *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Gdańsk 2007.

[61] B. Śliwerski, *Rada szkoły. Rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów*, Kraków 2002, s. 10.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Pozytywna motywacja to dobrowolne i chętne uczestniczenie rodziców we współdziałaniu. Jej zadeklarowany wysoki poziom pozwala przypuszczać, że respondentki, kierując się doświadczeniem zawodowym i wysokimi kompetencjami, od początku jasno określiły rodzicom kierunki jak najefektywniejszego rozwoju dzieci, motywując ich w ten sposób do jak najlepszych wzajemnych relacji. A najlepszą motywacją dla rodziców jest uświadomienie im, że właściwa współpraca to gwarancja nie tylko właściwego rozwoju dziecka, lecz także jego dobrego samopoczucia we wszystkich obszarach działalności, jakie są podejmowane przez placówkę przedszkolną.

Zmotywowanie rodziców do współpracy jest szczególnym zadaniem nauczyciela, gdyż jak podkreśliła M. Mendel, jeśli rodzice i nauczyciele nie potrafią współpracować, zawsze cierpieć będzie na tym dziecko. W takiej sytuacji jest ono jak „wędrowiec", „pośrednik" między światem przedszkola a rodziny[62].

We współpracy z rodzicami wiodącą rolę odgrywa nauczyciel przedszkola. Dobrze zorganizowana współpraca nauczyciela z rodzicami daje liczne korzyści, których powinien być świadomy nauczyciel. Badania B. Grzeszkiewicz[63] nad korzyściami, jakie wynikają z wzajemnej współpracy, wskazały w szczególności na możliwość uzyskiwania szerszych informacji o dziecku, bliższe poznanie rodziców: ich postaw, hierarchii wartości i oczekiwań edukacyjnych, oraz na zdobycie wzajemnego zaufania.

Korzyści, jakie wypływają ze wzajemnej współpracy zdaniem kieleckich nauczycielek, przedstawiono w tabeli 64. Dla respondentek najważniejszą korzyścią płynącą ze współpracy z rodzicami było dobro dziecka, czyli najefektywniejszy jego rozwój (ponad 70,0% deklaracji). Zdecydowanie mniejsze znaczenie przypisały wyposażaniu przez nich placówki w pomoce dydaktyczne (ponad 30,0%).

Obliczony współczynnik chi-kwadrat nie wskazał na istnienie zależności między przyjętymi zmiennymi: *stażem pracy* ($chi^2 = 20{,}199$; $df = 20$; $p.i > 0{,}05$), w*ykształceniem* ($chi^2 = 2{,}771$; $df = 5$; $p.i > 0{,}05$) oraz *stopniem awansu zawodowego* ($chi^2 = 16{,}065$; $df = 15$; $p.i > 0{,}05$).

Dość zastanawiające jest, że tak niewielki odsetek respondentek wiązało wzajemną współpracę z korzyścią efektywniejszego przystosowania dziecka do placówki (jedynie około 29,0%). A przecież jest to korzyść niezmiernie istotna. Dziecko wstępujące do przedszkola musi pokonać wiele trudnych dla niego progów: odnaleźć się w nowych warunkach, sprawnie radzić sobie w różnorodnych sytuacjach, przyjmować i sprawdzać się w nowych rolach, dotąd mu nieznanych[64]. W praktyce często zdarza się, że przyczyna trudnej adaptacji dziecka do przedszkola tkwi w sa-

---

[62] M. Mendel, *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Toruń 2001.

[63] B. Grzeszkiewicz, *Wychowanie przedszkolne w reformie edukacji*, w: *W służbie człowiekowi*, s. 644.

[64] E. Zyzik, *Przystosowanie psychospołeczne dziecka do placówki przedszkolnej jako problem współczesnej edukacji*, w: *The Science and Quality of Life*, Wilno 2011, s. 40.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Tabela 64. Wartości współpracy z rodzicami a staż zawodowy nauczycielek

| Korzyści wynikające z wzajemnej współpracy | Staż pracy w zawodzie (lata) | | | | | | | | | | Ogółem | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | do 5 | | 6–10 | | 11–15 | | 16–20 | | powyżej 21 | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Lepsze efekty w rozwoju dziecka | 50 | 74,6 | 36 | 80,0 | 9 | 69,2 | 22 | 73,3 | 106 | 70,7 | 223 | 73,1 |
| Pomoc rodziców w wyposażenie przedszkola w pomoce dydaktyczne | 16 | 23,9 | 15 | 33,3 | 3 | 23,1 | 10 | 33,3 | 59 | 39,3 | 103 | 33,8 |
| Pomoc przy organizacji uroczystości i wycieczek | 8 | 11,9 | 5 | 11,1 | 2 | 15,4 | 3 | 10,0 | 29 | 19,3 | 47 | 15,4 |
| Efektywniejsza adaptacja dziecka do placówki przedszkolnej | 20 | 29,9 | 7 | 15,6 | 6 | 46,2 | 8 | 26,7 | 47 | 31,3 | 88 | 28,9 |
| Brak korzyści | 1 | 1,5 | 1 | 2,2 | 1 | 7,7 | – | – | 5 | 3,3 | 8 | 2,6 |

Źródło: Obliczenia własne.

mych rodzicach. W momencie oddania dziecka do placówki mają mnóstwo obaw i niepokojów, i niekoniecznie muszą być przekonani, że tylko ścisła współpraca z nauczycielem pozwoli im rozwiać liczne wątpliwości.

Z badań nad przystosowaniem dziecka do placówki przedszkolnej wynika, że rodzice są otwarci na wszelką współpracę. Znacząca grupa rodziców uczestnicząca w badaniach J. Karczewskiej i E. Zyzik[65] wysoko oceniła wzajemną współpracę z nauczycielami od pierwszych dni pobytu dziecka w przedszkolu (ponad 70,0%). W ich odczuciu dzięki niej nawiązali oni pozytywne relacje z nauczycielem (około 80,0%), uświadomili sobie ważność jednolitych działań w stosunku do dziecka (około 70,0%) oraz zostali zmotywowani do wzajemnej współpracy (prawie 100% deklaracji). Wobec takich deklaracji rodziców zastanawiające są uzyskane w tych-

[65] J. Karczewska, E. Zyzik, *Współpraca przedszkola z rodzicami w kontekście przystosowania dzieci do placówki przedszkolnej*, w: *Innowacyjność i kreatywność*.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

że badaniach wypowiedzi nauczycielek, które wszystkie stwierdzały, że w adaptacji dzieci do placówki przedszkolnej priorytetem jest wiedza nauczycieli w tym zakresie, ich postawy, cechy osobowościowe, a także doświadczenie zawodowe. Prawie 100% respondentek przypisywało duże znaczenie infrastrukturze placówki przedszkolnej. Współpraca nauczycieli z rodzicami jako jedna z korzyści w przystosowaniu dziecka do placówki zajęła w zebranych opiniach nauczycieli znacznie dalszą lokatę.

Uzyskane w toku badań własnych wyniki mogą stanowić przyczynek do stwierdzenia, że efektywność przystosowania dzieci do placówki respondentki warunkują w pierwszej kolejności predyspozycjami nauczyciela, a dopiero w następnej współpracą z rodzicami.

Dopełnieniem tych wniosków mogą być badania J. Kołodziejczyka i H. Cieślaka[66], z których wynika, że dla nauczycieli szkoły podstawowej najważniejszą korzyścią wynikającą z wzajemnej współpracy jest pomoc rodziców w organizowaniu uroczystości (około 40,0%), materialne wsparcie placówki (około 30,0%), uczestniczenie w akcjach integrujących społeczność lokalną (około 25,0%) oraz prace porządkowe na rzecz szkoły (około 20,0%). Lepszy start dziecka w nowe środowisko jako efekt wzajemnej współpracy nie został zaakcentowany.

Analizując wybrane wywiady narracyjne z nauczycielkami, dotyczące wzajemnej współpracy, warto zwrócić uwagę na niektóre wypowiedzi:

> [...] w realizacji współpracy z rodzicami cenię sobie szczególnie sugestie rady rodziców oraz rady pedagogicznej [...]; dzięki temu mogę zawsze coś we wzajemnej współpracy urozmaicić.
> [...] współpracując z rodzicami, skupiam się przede wszystkim na poznaniu środowiska rodzinnego wychowanków, dzięki temu mogę ich bliżej poznać [...], to rodzice potrafią wskazać mocne i słabe strony cech rozwojowych swojego dziecka.
> [...] staram się zawsze już od pierwszych dni pobytu dziecka w przedszkolu pozyskać przychylność rodziców w nawiązaniu stałego kontaktu z personelem przedszkola [...], ta inicjatywa zawsze wychodzi z mojej strony.
> [...] prowadząc często, w miarę możliwości rozmowy z rodzicami, mam możliwość rozwiązywania na bieżąco zaistniałych problemów, by móc podjąć wspólne działania na korzyść dziecka.
> [...] w porównaniu z poprzednimi latami mojej pracy mogę stwierdzić, że obecnie zaangażowanie rodziców w życie przedszkola jest zdecydowanie wyższe [...], niemniej i tak pozostawia wiele do życzenia.
> [...] żałuję, że we wzajemnej współpracy rodzice cenią sobie najbardziej rozmowy indywidualne [...], szkoda, bo wachlarz wzajemnej współpracy jest znacznie szerszy.
> [...] rodzice rzadki kontakt ze mną tłumaczą dużym zaangażowaniem w pracę zawodową.
> [...] mogę liczyć w dużym stopniu na pomoc rodziców [...], często wspierają przedszkole, dostarczając różne materiały piśmiennicze oraz, co sobie bardzo cenię, napra-

[66] J. Kołodziejczyk, H. Cieślak, *Analiza wyników ewaluacji*, s. 237.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

> wiają zniszczone zabawki [...], niestety zła sytuacja finansowa przedszkoli często nie pozwala na zakup nowych.
> [...] w ramach współpracy z rodzicami staram się organizować dodatkowe spotkania, podczas których prezentuję prelekcje na różne tematy, zapraszam różnych specjalistów: logopedów, psychologów, a także lekarzy, którzy niejednokrotnie starają się wspomóc rodziców w problemach, które dotyczą ich dzieci, jednak zainteresowanie rodziców takimi spotkaniami jest niewielkie, mimo że staram się je organizować popołudniami.
> [...] w rozmowach z rodzicami często kładę nacisk na uświadomienie im, że tylko wspólny i jednolity front postępowania z dzieckiem może przynieść oczekiwane efekty w jego rozwoju.

Wspomniany w wywiadzie organ przedszkolny, jakim jest rada rodziców, stał się przedmiotem rozważań S. Frischmanna[67], który uznał go za inicjatora zatrudniania i finansowania osób prowadzących zajęcia dodatkowe w przedszkolu, takie jak rytmika, język obcy, gimnastyka korekcyjna itp. W swojej działalności może on gromadzić fundusze, które będą dodatkowo wspierać wszechstronny rozwój dzieci.

## Współpraca przedszkola ze środowiskiem lokalnym

Środowisko lokalne stanowi – oprócz rodziny – najważniejszy czynnik socjalizacji, nieodłączny i nieuchronny element otoczenia życia jednostki. Pełna organizacja środowiska przedszkolnego wymaga współpracy ze środowiskiem społecznym. Ważne znaczenie ma tu przede wszystkim współdziałanie z wieloma instytucjami znajdującymi się w środowisku lokalnym, szczególnie ze służbą zdrowia, z zakładami pracy, z organizacjami młodzieżowymi i społecznymi oraz z organami porządku publicznego[68].

S. Kowalski wskazał trzy style współpracy szkoły ze środowiskiem, które można odnieść także do przedszkola:

1. Placówka podejmuje zadania w relacji ze środowiskiem jedynie w zakresie wymaganego minimum. Edukacja dzieci odbywa się prawie wyłącznie na jej terenie, często w izolacji od środowiska, a kontakty ze środowiskiem nawiązywane są jedynie w granicach określonych obowiązków i najczęściej pod wpływem nacisków z zewnątrz. Praca z rodzicami ogranicza się do szablonowych działań rady rodziców, zebrań ogólnych i świadczeń materialnych.
2. Spontaniczne kontakty placówki ze środowiskiem w stymulujących do tego sytuacjach. Współpraca ma charakter dorywczy i pojawia się pod wpływem szcze-

---

[67] S. Frischmann, *Zajęcia dodatkowe w świetle przepisów prawa*, „Wychowanie w Przedszkolu" R. 60, 2007, nr 10, s. 12–15.

[68] A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika*, s. 63.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

gólnych sytuacji problemowych. Ten rodzaj współpracy angażuje głównie dyrektora i nauczycieli, bez udziału dzieci (uczniów).

3. Najbardziej pożądany to planowana, trwała i wszechstronna współpraca placówki ze środowiskiem, której cechą charakterystyczną jest dwukierunkowość: z jednej strony przedszkole współpracuje z organizacjami lokalnymi, z drugiej zaś – umożliwia jego przedstawicielom uczestnictwo w życiu placówki. Formy i zakres działania nauczycieli i dzieci są wówczas zgodne z celami przedszkola i ich własnymi (zaspokajanie zainteresowań poznawczych, turystycznych, sportowych, artystycznych, mobilizowanie dla dobra placówki). Ponadto kierunkują zadania dla dobra środowiska, a nauczyciele wraz z dziećmi angażują się czynnie w pracy na rzecz środowiska[69].

Każde przedszkole powinno odpowiadać na potrzeby społeczne, powinno te potrzeby znać i rozumieć, gdyż jest jego integralną częścią. Żadna placówka oświatowa nie istnieje sama dla siebie[70]. Niezbędna jest więc łączność ze środowiskiem i otoczeniem[71] lokalnym, znajomość jego specyfiki kulturowej i społeczno-gospodarczej.

Współczesna pedagogika, podążająca za zmianami społecznymi, obliguje nauczyciela do obserwacji zmienności świata, podążania za jego zmianami, trafnego oceniania potrzeb społecznych. Wynika to w szczególności z roli, jaką odgrywa wobec wychowanków, których ma przygotować do życia w społeczeństwie. Wyzwala to konieczność współdziałania z władzami lokalnymi, instytucjami i organizacjami społecznymi w celu tworzenia jak najbardziej optymalnego środowiska wychowawczego wychowanków.

Współpracę przedszkola ze środowiskiem lokalnym można ująć w dwóch aspektach. Pierwszy polega na traktowaniu go jako źródła treści kształcenia, drugi zaś – jako płaszczyzny aktywizacji dzieci w zorganizowanym współdziałaniu przedszkola z różnymi instytucjami środowiska[72].

Zakres współpracy instytucji przedszkolnej ze środowiskiem lokalnym powinien być dokładnie zaplanowany i obejmować różne obszary, instytucje (osoby), tak aby dzieci poprzez zabawę i naukę nabywały nowe wiadomości i umiejętności, określone w podstawie programowej wychowania przedszkolnego. Efekty wzajemnej współpracy tworzą postawy uczestników w niej uczestniczących. Wybrane przykłady z określeniem obszaru, instytucji i wybranych inicjatyw przedstawiono w tabeli 65.

---

[69] S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zary*sie, Warszawa 1979, s. 226–230.

[70] S. Dylak, *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, Warszawa 2000, s. 9.

[71] Literatura przedmiotu rozgranicza pojęcie środowiska i otoczenia. Według R. Wroczyńskiego (*Pedagogika społeczna*, Warszawa 1976, s. 77) otoczenie jest pojęciem szerszym – obejmuje całą strukturę, niezależnie od tego, czy jest trwała, czy też stanowi źródło bodźców rozwojowych.

[72] H. Uździcka, *Środowisko w edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły" 2006, nr 10, s. 14–16.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Tabela 65. Wybrane przykłady współpracy przedszkola ze środowiskiem lokalnym

| Obszar (hasło) | Instytucja/ /osoby | Sposoby realizacji (inicjatywy) | |
|---|---|---|---|
| | | ze strony przedszkola (nauczyciela i dzieci) | ze strony instytucji zewnętrznych |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Zdrowie, harmonijny rozwój<br><br>*Troska o dziecko jest pierwszym i podstawowym sprawdzianem stosunku człowieka do człowieka (Jan Paweł II)* | Służba zdrowia (przychodnie, szpitale, stacje sanitarno-epidemiologiczne, apteka,<br><br>Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne | – realizacja autorskich programów profilaktycznych opracowanych przez nauczycieli<br>– wsparcie dzieci zgodnie z zaleceniami Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych<br>– zapoznawanie dzieci ze specyfiką różnych zawodów<br>– organizacja konkursów plastycznych i wiedzy na tematy profilaktyczne<br>– imprezy sportowe, turystyczne i rekreacyjne, happeningi prozdrowotne dla dzieci i rodziców | – wizyty w placówce, współpraca nauczycieli, uczniów i rodziców w zakresie dbania o profilaktykę jamy ustnej i czystość<br>– badania lekarskie – kwalifikacja uczniów na zajęcia gimnastyki korekcyjnej<br>– diagnozowanie i orzecznictwo dotyczące dzieci, rodziny<br>– porady, konsultacje oraz terapia indywidualna<br>– spotkania z rodzicami – warsztaty, grupy wsparcia<br>– kontakty z nauczycielami – działania wspierające nauczycieli w zakresie pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych<br>– prelekcje dla nauczycieli, szkolenia |
| Edukacja<br><br>*Odkrycia małego dziecka są jak kamienie kosztowne – najtrwalsze, najpewniejsze i najświetniejsze ze zdobyczy (K. Przerwa-Tetmajer)* | Inne placówki przedszkolne, szkoły podstawowe, uczelnie wyższe, biblioteki publiczne | – prowadzenie zajęć dodatkowych przez nauczycieli przedszkola (plastyczne, muzyczne, teatralne – w zależności od potrzeb)<br>– zapraszanie nauczycieli z innych placówek w celu prezentacji pracy, organizacji szkoleń i warsztatów, wymiany doświadczeń i promocji przedszkola | – udostępnienie placówki do zwiedzania dzieciom i rodzicom, zapoznanie z nauczycielami szkoły, jej organizacją, rozkładem pomieszczeń, zasadami funkcjonowania (w ramach promocji szkoły)<br>– zapraszanie przedszkolaków na uroczystości szkolne<br>– zajęcia w bibliotekach, konkursy, wystawy, spotkania z twórcami literatury dziecięcej, spotkania z „ciekawą książką” |

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

*cd. tabeli 65*

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|
| | | – współpraca nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej w organizacji wspólnych imprez środowiskowych<br>– organizowanie konkursów dla dzieci z innych przedszkoli<br>– udział w akcjach „Czytające przedszkola”, „Cała Polska czyta dzieciom”<br>– udział dzieci w przeglądach, festiwalach, spartakiadach sportowych i uroczystościach | i czytanie dzieciom, udostępnianie księgozbioru biblioteki<br>– organizacja konkursów dla przedszkolaków<br>– udostępnianie bazy szkolnej, gabinetów lekarskich, sal gimnastyki korekcyjnej, boisk, placów zabaw<br>– cykliczne praktyki studenckie<br>– koncerty, występy studentów |
| Bezpieczeństwo i opieka<br><br>*Bez bezpiecznego, pogodnego, pełnego dziecięctwa całe życie jest kalekie (Janusz Korczak)* | Policja, Straż Pożarna, Straż Miejska, ratownicy medyczni, wodni | – prowadzenie zajęć i spotkań na temat bezpiecznych zabaw (ferie, wakacje)<br>– organizacja wycieczek do placówek policji, straży, pokazy, oglądanie wyposażenia remizy strażackiej<br>– spotkania pod hasłem „Gość specjalny”<br>– udział w konkursach organizowanych przez te instytucje<br>– próbne ewakuacje | – kontrola terenu pod względem bezpieczeństwa<br>– kontrola autokarów wycieczkowych<br>– akcje dotyczące niebezpieczeństw i zagrożeń czyhających na dzieci; sposoby zapobiegania<br>– zasady bezpiecznego ruchu drogowego, poruszanie się po drogach, zajęcia w plenerze (skrzyżowania uliczne, miasteczka ruchu)<br>– prelekcje i wspomaganie placówki materiałami dydaktycznymi – plansze, kalendarze, odblaski, filmy edukacyjne |
| Ekologia, środowisko naturalne i przyrodnicze | Liga Ochrony Przyrody, nadleśnictwa, gospodarstwa agroturystyczne | – udział dzieci w akcjach na rzecz środowiska Sprzątanie świata – Polska, Dni Ziemi, | – organizacja zajęć w plenerze, salach edukacji ekologicznej, ekologicznych ścieżkach edukacyjnych<br>– prowadzenie warsztatów |

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

*cd. tabeli 65*

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|
| *Ziemia dla człowieka – człowiek dla Ziemi* | | porządkowanie terenów, dokarmianie zwierząt, wycieczki do schronisk, azyli<br>– funkcjonowanie kół „małych przyrodników”<br>– tworzenie przedszkolnych kącików przyrody, hodowli roślin – kwiatów doniczkowych<br>– promowanie turystyki pieszej i rowerowej – wycieczki<br>– zajęcia w plenerze z udziałem gości, obserwacje otoczenia społecznego i przyrodniczego<br>– wzbogacanie bazy w pomoce i literaturę<br>– zbiórki surowców wtórnych: puszki, zużyte baterie, makulatura<br>– udział w konkursach | ekologicznych w placówce<br>– wzbogacanie przedszkoli materiałami dydaktycznymi dotyczącymi edukacji przyrodniczo-leśnej<br>– organizacja konkursów o tematyce przyrodniczej, wystawy edukacyjne<br>– porządkowanie terenów leśnych<br>– sadzenie w przedszkolnych ogrodach sadzonek drzew dębów i świerków otrzymanych od leśników<br>– akcja „Choinka dla przedszkola” – dostarczenie przez leśniczych drzewka świątecznego w zamian za karmę dla zwierząt |
| Kultura, sztuka<br><br>*Nie tylko wychowanie służy sztuce, ale także sztuka służy wychowaniu* | Muzea, teatry, galerie, domy kultury, kina | – organizacja imprez przedszkolnych dla gości (np. inscenizacje teatralne), kącików muzycznych<br>– wycieczki do muzeum, galerii – zajęcia warsztatowe<br>– udział w spektaklach teatralnych, koncertach muzycznych<br>– spotkania z regionalnymi twórcami | – prowadzenie szeroko pojętych działań animacyjnych w zakresie kultury (zajęcia, pokazy, warsztaty, wystawy, projekty itp.)<br>– wizyty w placówce, spotkania dzieci z profesjonalnymi osobami<br>– koncerty, przedstawienia, wspólne zabawy<br>– organizacja przeglądów, konkursów, akcji<br>– prowadzenie zajęć edukacyjnych (muzea, galerie) |

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

*cd. tabeli 65*

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|
| | | – prezentacje umiejętności dzieci, udział w konkursach, przeglądach teatralnych, małych festiwalach dziecięcych | – prezentowanie prac plastycznych dzieci na wystawach |
| Wychowanie społeczne i obywatelskie<br><br>*... Dzieci dzisiaj – będą dorosłymi jutro. One będą określać naszą przyszłość (M. Łopatkowa)* | Władze lokalne, Ośrodki Pomocy Społecznej, media, organizacje pozarządowe | – nawiązywanie kontaktów z władzami poprzez spotkania z okazji uroczystości przedszkolnych<br>– wizyty w urzędach, poznawanie specyfiki ich pracy (praca dla innych)<br>– udział w lokalnych i ogólnopolskich akcjach charytatywnych<br>– udział w spotkaniach, konkursach organizowanych z inicjatywy różnych urzędów i organizacji<br>– zbiórki zabawek, książeczek przekazywanych na rzecz innych<br>– odwiedzanie miejsc pamięci narodowej<br>– koncerty dla przyjaciół przedszkola | – wspieranie finansowo zasobów materialnych placówki, dofinansowanie do projektów edukacyjnych<br>– sponsorowanie nagród na konkursy organizowane przez przedszkole<br>– promocja przedszkola na stronach BIP i w mediach<br>– spotkania kombatantów i uczestników misji pokojowych z dziećmi |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie dokumentacji Samorządowego Przedszkola nr 40 w Kielcach.

Analizując współpracę przedszkola ze środowiskiem lokalnym, należy podkreślić, że stanowi ona istotny czynnik całego procesu edukacyjno-wychowawczego. Powinna ona mieć charakter zaplanowany i zintegrowany, dlatego placówki ujmują tę działalność w określone ramy programowe[73].

[73] K. Wojcieszek, *Wygrać życie*, s. 27.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Współpraca ze środowiskiem lokalnym wzbogaca wiedzę dzieci o otaczającym je świecie, rozwija kompetencje społeczne, uwrażliwia na problemy i potrzeby innych ludzi oraz lokalnej społeczności, wdraża do współdziałania, przygotowuje do bycia aktywnym i odpowiedzialnym obywatelem. Wiek przedszkolaków nie stanowi przeszkody, wymaga jednak od nauczycieli dużego zaangażowania i poszukiwania innowacyjnych form, aby nie mieściły się one w obszarze procesu kształcenia dzieci najmłodszych i akcentowały partnerstwo wszystkich zaangażowanych stron.

Aby optymalnie wykorzystać społeczność lokalną i przedstawicieli instytucji oraz organizacji środowiskowych w procesie kształcenia i wychowania, nauczyciele powinni:

– wspólnie przeanalizować na posiedzeniu rady pedagogicznej programy nauczania pod kątem treści możliwych do realizacji przy współudziale instytucji działających w środowisku;
– nawiązać kontakty z odpowiednimi instytucjami w celu ustalenia możliwości zrealizowania danego tematu;
– pomóc przedstawicielom instytucji w przygotowaniu się do przeprowadzenia zajęć;
– ustalić formy lub metody działania dzieci na rzecz konkretnej instytucji;
– ustalić sprawy organizacyjne[74].

Możliwości włączenia środowiska lokalnego w zakres przestrzeni wychowawczej i dydaktycznej przedszkola jest bardzo wiele. Zależą one jednak od aktywnej postawy nauczyciela, wsparcia ze strony dyrekcji placówki oraz potrzeb środowiskowych. Uatrakcyjnienie zajęć organizowanych przez nauczyciela poprzez spotkania z ciekawymi osobami, wykonującymi różne zawody, wzbogaca doświadczenia dzieci, odwołuje się do ich przeżyć, bezpośredniego kontaktu z poznawaną rzeczywistością[75].

Istotnym zadaniem nauczycieli jest zachęcanie rodziców oraz społeczności lokalnej do aktywnego współdziałania, dialogu edukacyjnego i rzetelnej wymiany informacji jako warunku poprawnej współpracy, tworzenia klimatu zaufania i budowania wzajemnych więzi.

Nauczyciel powinien zadbać o integrację środowiska dla celów edukacyjnych oraz koordynować podejmowane działania. Jego zadaniem jest również diagnoza zasobów edukacyjnych środowiska, ich wykorzystanie do wspólnych poczynań oraz ewaluacja przebiegu procesów współdziałania i partnerstwa w edukacji, a także ich efektów[76].

Relacje rodziny, przedszkola i społeczności lokalnej to systematycznie rozwijany i bardzo ważny obszar eksploracji pedagogicznych. Rola tej problematyki wzrasta w miarę postępowania demokracji i humanizacji życia społecznego oraz wzrostu oczekiwań kierowanych pod adresem współczesnych placówek edukacyjnych.

---

[74] B. Lulek, *Współpraca szkoły, rodziny i środowiska*, Rzeszów 2008, s. 84.
[75] B. Surma, *Uczestnicy (podmioty)*, s. 187.
[76] J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany*, s. 217.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Model wzajemnych relacji powinien uwzględniać partnerską i podmiotową współpracę, nacechowaną wartościami ogólnoludzkimi, nasyconą dialogiem jako niezbędnym elementem myślenia o wychowaniu, zmierzającą do osiągnięcia dobra wspólnego i osobistego, wzbogacającą człowieka i kreującą jego tożsamość. Wymaga to od wszystkich dojrzałości, namysłu i odpowiedzialnego podejścia oraz konkretnego wprowadzania idei partnerstwa do praktyki pedagogicznej[77].

[77] Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

# Zakończenie

Zmiany, jakie dokonują się współcześnie we wszystkich obszarach życia, oddziałują silnie na przyszłość i jakość szkolnictwa polskiego oraz na rolę nauczyciela w procesie edukacji i wychowania młodego pokolenia.

Tworzenie i rozwój demokratycznego społeczeństwa wiąże się nierozerwalnie z demokratyczną polityką oświatową i tworzeniem demokratycznej edukacji. Do jej najważniejszych paradygmatów zaliczyć można preferowanie szkoły otwartej, uspołecznionej, elastycznej, nastawionej na rozwój ucznia; autonomię programowo-metodyczną i organizacyjną placówek oświatowych; rozwijanie i docenianie wiedzy, kompetencji, umiejętności i twórczości uczniów jako wartości społecznej; uczestnictwo i podmiotowość uczniów, rodziców i nauczycieli w procesie kształcenia i wychowania, a także włączanie nauczycieli do debaty edukacyjnej i projektowania zmian.

Obraz edukacji i placówek oświatowych zależy od zatrudnionych w niej nauczycieli, u których na ich drodze zawodowej powinny zajść szybkie, zdecydowane i gruntowne zmiany. Obecnie przed współczesnymi nauczycielami staje niełatwe zadanie dostosowywania się do gwałtownie postępujących zmian społecznych, transformacji ustrojowej, europeizacji i globalizacji życia i asymilacji obcych wzorów, jak również do udziału w kształtowaniu społeczeństwa postindustrialnego.

Ważnym czynnikiem kształtowania świadomości nauczycieli jest wizja edukacji otwartej i innowacyjnej. W jej tworzeniu powinny uczestniczyć wszystkie podmioty edukacyjne. Kwestią istotną jest rozwój zawodowy nauczyciela, który zależy w dużym stopniu od jakości systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego, od jego aktywności w różnych sferach życia, od prawa do współdecydowania w podejmowaniu decyzji dotyczących siebie, wychowanków i placówki, w której pracuje, a także od polityki edukacyjnej.

Polityka oświatowa zmierzająca do wspomagania rozwoju zawodowego nauczyciela i placówek oświatowych jako systemu pedagogicznego i społecznego określa wykładnię funkcji, zadań i czynności nauczycielskich oraz pełnienia przez nich ról zawodowych.

W dyskursie o nauczycielskim profesjonalizmie dużo uwagi poświęca się nowatorskiemu przygotowaniu kierunkowemu, ogólnopedagogicznemu i metodyczno-sprawnościowemu tworzącemu zestaw kompetencji nauczycielskich.

Nauczyciel na miarę XXI wieku, aby być efektywnym, musi pracować z pasją, być twórczą indywidualnością, cechować się stanowczością, konsekwencją w działaniu, być otwartym na potrzeby i problemy swoich uczniów, traktować ich podmiotowo, tak aby być dla nich autorytetem.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Nauczyciel winien brać pod uwagę fakt, że współczesna edukacja musi stać się nauką życia, zasad, norm, wartości i wiedzy praktycznej, a także wskazywać liczne niebezpieczeństwa współczesnego świata i sposoby radzenia sobie z nimi oraz uczyć asertywności i wdrażać do samokształcenia.

Okres gwałtownych przemian w Polsce w wielu dziedzinach życia, jakich jesteśmy świadkami, dynamiczny rozwój cyfryzacji i innowacji zmusza pedagogów do tworzenia wizji programowych przeobrażeń. Wywołuje zapotrzebowanie na nowe inicjatywy, modele nie tylko w zakresie wychowania, lecz także dydaktyki, metodyki, organizacji pracy ucznia i nauczyciela[1]. Dotyczy to zwłaszcza nauczycieli edukacji przedszkolnej, którzy jako pierwsi – oprócz rodziców – mają kontakt z dzieckiem. Okres przedszkolny to czas intensywnego rozwoju wszystkich sfer dziecka, dlatego też oddziaływanie nauczyciela na wychowanka jest wówczas najsilniejsze.

Ta ogromna odpowiedzialność nauczyciela przedszkola nakłada na niego powinność ciągłego poszerzania i pogłębiania wiedzy z zakresu psychologii, nowoczesnych metod nauczania i wychowania, łączenia zabawy z nauką, współpracy z rodzicami, pracy nad sobą i swoją postawą, jak również orientacji w procesie wdrażania innowacji pedagogicznych.

Do priorytetowych zadań nauczyciela dzieci najmłodszych należy szeroko pojęte organizowanie środowiska przedszkolnego, dbanie o wszechstronny rozwój dzieci, właściwe kształtowanie ich postaw, przekonań i zainteresowań, wyrabianie umiejętności i sprawności oraz stopniowe poszerzanie ich wiedzy. Wynika stąd konieczność indywidualizacji w wychowaniu zbiorowym i osobistego kontaktu nauczyciela z każdym dzieckiem w grupie[2].

Ważnym celem, jaki ma do zrealizowania nauczyciel, jest troska o zdrowie i bezpieczeństwo podopiecznych. Jego zadaniem jest włączanie się do działań profilaktycznych, stymulujących, kompensacyjnych, korektywnych i reedukacyjnych prowadzonych przez personel pedagogiczny, lekarski i administracyjno-obsługowy[3].

Ciągłe poszukiwania nowych strategii oświatowych stawiają przed nauczycielami przedszkoli nowe zadania. W coraz większym stopniu stają się oni organizatorami i inicjatorami aktywności edukacyjnej dzieci oraz twórcami procesu wychowawczo-dydaktycznego. To w ich gestii pozostaje dobór materiału nauczania i jego ewentualna selekcja w zależności od indywidualnych możliwości dzieci. Od nich zależy dobór programów, metod nauczania, środków dydaktycznych, form organizacyjnych[4].

Trudnym i złożonym zadaniem nauczycieli wychowania przedszkolnego jest włączanie środowiska i innych podmiotów edukacji przedszkolnej w działalność

---

[1] T. Wolan, *Nauczyciel jako wychowawca i współtwórca przemian w edukacji,* Chorzów 2004, s. 133–134.

[2] A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika*, s. 115.

[3] K. Duraj-Nowakowa, *Stan gotowości zawodowej*, s. 82–83.

[4] M. Feiner, W. Went, *Nowe zadania nauczyciela*, s. 3–4.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

wychowawczo-dydaktyczną grupy, umiejętne budzenie i wspieranie potrzeb, zainteresowań i uzdolnień dzieci, pozytywne motywowanie dzieci do działalności poznawczej, wdrażanie ich do samowychowania i samooceny.

Wobec tak wielu zadań, jakie mają do zrealizowania nauczyciele wczesnej edukacji, konieczne staje się zdobywanie przez nich wiedzy oraz doskonalenie własnej kultury intelektualnej, otwartość na postęp naukowy i pedagogiczny, tworzenie własnych koncepcji programowych, a także udzielanie życzliwej i fachowej pomocy rodzicom w rozwiązywaniu problemów wychowawczych ich dzieci. Rola zawodowa nauczyciela przedszkola zmierza w kierunku nauczyciela twórcy, urzeczywistniającego własne koncepcje i pomysły pedagogiczne oraz wspierającego rozwój dzieci[5].

Przedmiotem mniejszej dysertacji stała się próba analizy zespołu czynników zawodowych nauczycieli przedszkoli publicznych, które określają jego status zawodowy i społeczny oraz pracę wychowawczo-dydaktyczną z dziećmi. Wiąże się to nierozerwalnie z zagadnieniami wyboru zawodu, kwalifikacjami i doskonaleniem zawodowym, atmosferą wewnątrzpracowniczą, warsztatem pracy i współpracą z rodzicami. Zwrócono również uwagę na socjologię zawodu nauczycielskiego w kontekście umiejscowienia go w hierarchii prestiżu społecznego, stabilizacji życiowej i egzystencji materialnej tej grupy pracowniczej.

Zebrane wyniki badań pozwalają na określenie sylwetki nauczycielek zatrudnionych w kieleckich placówkach przedszkolnych:

1. W przedszkolach zatrudnione są wyłącznie kobiety. Większość z nich znajduje się w średnim wieku, ma wykształcenie wyższe magisterskie oraz długi staż pracy w zawodzie nauczyciela przedszkola (powyżej 21 lat).
2. Decyzję o chęci wykonywania zawodu nauczyciela respondentki podejmowały zazwyczaj na etapie szkoły średniej, kierując się głównie chęcią zdobycia zawodu cieszącego się uznaniem społecznym oraz kontynuacją tradycji rodzinnych.
3. Badane osiągnęły wysoki stopień awansu zawodowego – nauczyciela dyplomowanego oraz mianowanego. Głównymi motywami badanych do zdobywania kolejnych stopni awansu zawodowego była świadomość konieczności ciągłego rozwoju zawodowego nauczyciela przedszkola oraz czynnik finansowy.
4. Nauczycielki przedszkoli uczestniczą w różnorodnych szkoleniach, kładą szczególny nacisk na warsztaty metodyczne, kursy dokształcające oraz wewnątrzprzedszkolny system doskonalący. Badane wysoko oceniają poziom szkoleń, w których uczestniczyły.
5. Warunki mieszkaniowe badane oceniają jako dobre, choć ich zdaniem poziom życia ich rodzin jest przeciętny. Przyczyn tego stanu rzeczy upatrują w niskich uposażeniach, jakie otrzymują za swoją pracę zawodową.
6. Niezbyt dobra sytuacja materialna nauczycielek często zmusza je do pozostawania w domu w czasie urlopu. Wśród badanych zdarzają się również osoby,

[5] Tamże, s. 4.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

które swój czas przeznaczony na wypoczynek wykorzystują na dodatkową pracę zarobkową poza granicami kraju.
7. Nauczycielki pesymistycznie postrzegają możliwość poprawy warunków ich życia.

Analiza statusu zawodowego nauczyciela przedszkola i poziomu jego zadowolenia z pracy pozwoliła na wysnucie następujących wniosków:

1. Respondentki oceniają warunki pracy w placówce przedszkolnej oraz atmosferę w niej panującą jako bardzo dobrą i dobrą. Zachodzi istotna zależność między tymi zmiennymi – im lepsze warunki pracy, tym wyższa jest ocena atmosfery w miejscu pracy.
2. Nadmiar dokumentacji przedszkolnej oraz liczne grupy dzieci to główne uciążliwości zawodu nauczyciela przedszkola. Istnieje wyraźna zależność między wykształceniem, stażem pracy i stopniem awansu zawodowego a rodzajami niedogodności w zawodzie, na jakie wskazują respondentki.
3. Na ocenę współpracy respondentek z przełożonymi (które oceniają jako bardzo dobre i dobre) nie ma wpływu ich wykształcenie, staż pracy i awans zawodowy. Na tak wysoką ocenę relacji z dyrekcją ma wpływ postawa przełożonych. Badane mogą liczyć na ich wsparcie w sprawach zawodowych, cenią sobie pozostawianie im swobody w wypełnianiu powierzonych zadań. Istnieje znacząca zależność między oceną kontaktów z przełożonymi a rodzajami wsparcia, na jakie mogą liczyć respondentki ze strony dyrekcji placówki.
4. Stosunki panujące w zespole pracowniczym są oceniane przez zdecydowaną większość badanych jako dobre i nie są one zależne od wykształcenia, stażu pracy i awansu zawodowego nauczycielek.
5. Istnieje istotna zależność między rodzajami wsparcia ze strony zespołu pracowniczego a atmosferą w miejscu pracy. Im jest ona lepsza, tym większa gama wsparcia między pracownikami. Do głównych rodzajów wsparcia ze strony koleżanek badane zaliczyły pomoc w uzupełnianiu dokumentacji przedszkolnej oraz wymianę doświadczeń zawodowych.
6. Różnice zdań dotyczące pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi oraz coroczny podział nagród to główne przyczyny nieporozumień w zespole pracowniczym nauczycielek. Zachodzi istotna zależność między rodzajem nieporozumień w zespole nauczycielskim a atmosferą w miejscu pracy.
7. Zdaniem nauczycielek ich wynagrodzenie nie jest adekwatne do wykonywanej przez nie pracy. Tej opinii nie warunkuje ani wykształcenie, ani staż pracy oraz stopień awansu zawodowego.
8. Nauczycielki nie mają w pełni możliwości samorealizacji i zaspokajania aspiracji zawodowych. Zaznacza się wyraźna zależność między możliwością samorealizacji i zaspokajania aspiracji zawodowych a stażem pracy i stopniem awansu zawodowego nauczycielek. W przypadku zmiennej wykształcenia zależność taka nie występuje.
9. Stopień zaspokajania aspiracji zawodowych respondentek jest wysoki i nie warunkuje go wykształcenie nauczycielek, staż ich pracy oraz stopień awansu zawodowego.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

10. Większość nauczycielek ma możliwość decydowania o przebiegu swojej pracy. Jest to zależne od wykształcenia, stażu pracy i stopnia awansu zawodowego respondentek.
11. Sukces zawodowy, zdaniem badanych, warunkuje wiedza i kwalifikacje, rzetelna praca, odpowiedzialność i obowiązkowość pracownika. Nie istnieje zależność między wyborem kategorii sukcesu zawodowego a wykształceniem respondentek, stażem ich pracy oraz stopniem awansu zawodowego.
12. Poziom zadowolenia respondentek z wykonywanej pracy jest wysoki. Jest on zależny od możliwości samodzielnego decydowania o przebiegu pracy, satysfakcji z przeprowadzanych zajęć z dziećmi oraz stopnia zaangażowania rodziców w życie przedszkola. Zadowolenie z pracy nie jest uwarunkowane atmosferą, jaka panuje w placówce przedszkolnej.
13. Identyfikacja badanych z zawodem jest wysoka i jest ona zależna na poziomie wyraźnym od ich wykształcenia, stażu pracy i stopnia awansu zawodowego.
14. Zdaniem respondentek zawód nauczyciela nie cieszy się prestiżem społecznym. Opinię tę w szczególności warunkuje staż pracy respondentek oraz stopień ich awansu zawodowego.

*Przedstawione wnioski pozwalają na stwierdzenie, że proporcjonalnie do wzrostu statusu ekonomicznego i zawodowego nauczyciela korzystnie rozwijają się stosunki wewnątrzpracownicze w placówkach, co również sprzyja pozytywnej ocenie warunków pracy i wywołuje zadowolenie z wykonywanych obowiązków.*

Eksploracja czynników determinujących pozycję zawodową nauczycielek przedszkoli, za które przyjęto posiadanie kompetencji nauczycielskich, pozwoliła na sformułowanie następujących konstatacji:

1. Badane na wysokim poziomie oceniły kompetencje merytoryczne. Poziom ten w szczególności uzależnia staż pracy ankietowanych oraz stopień ich awansu zawodowego.
2. Wśród respondentek znalazły się osoby, którym określenie poziomu kompetencji dydaktyczno-metodycznych sprawiło dużą trudność. Pomimo to zdecydowana większość ankietowanych zadeklarowała wysoki poziom tych kompetencji, a ich ocena uzależniona jest od wykształcenia badanych, stażu pracy i stopnia awansu zawodowego.
3. Poziom kompetencji wychowawczych i poznawczych ankietowanych, określony jako wysoki, warunkuje jedynie stopień awansu zawodowego nauczycielek.
4. Wysoki poziom zadeklarowanych kompetencji komunikacyjnych jest niezależny od wykształcenia nauczycielek, stażu ich pracy oraz stopnia awansu zawodowego.
5. Kompetencje organizacyjne badanych określone na wysokim poziomie warunkuje staż pracy ankietowanych oraz stopień ich awansu zawodowego.
6. Mimo zadeklarowanego wysokiego poziomu kompetencji badawczych, sprawiają one ankietowanym największą trudność (najmniejsza liczba deklaracji poziomu wysokiego w stosunku do innych kompetencji). Poziom tych kompetencji w największym stopniu warunkuje wykształcenie respondentek.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

7. Wśród wielu umiejętności wchodzących w skład kompetencji interpretacyjno-komunikacyjnych ankietowane najwyżej oceniły umiejętność refleksji moralnej, nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z dzieckiem. Badane zadeklarowały największą trudność w ocenie posługiwania się stosownie do sytuacji pozajęzykowymi środkami wyrazu. Poziom tej oceny warunkuje wykształcenie respondentek oraz stopień ich awansu zawodowego.
8. Badane wysoko oceniły umiejętności związane z planowaniem własnej koncepcji doskonalenia zawodowego oraz rozumieniem swoistości działań pedagogicznych jako twórczych i niestandardowych. Respondentki mają świadomość braków w umiejętności związanej z działaniem na rzecz zwiększenia autonomii podmiotów edukacyjnych. Poziom kompetencji kreatywno-krytycznych warunkuje wykształcenie badanych oraz stopień ich awansu zawodowego.
9. Wśród umiejętności związanych z kompetencjami współdziałania ankietowane na najwyższym poziomie oceniły swoją wiedzę na temat współdziałania i rozwoju społecznego dzieci, niezbędną do tworzenia grupy przedszkolnej, oraz umiejętność pracy z dziećmi o zróżnicowanym poziomie rozwoju. Największe braki dostrzegły w swych umiejętnościach, które warunkują rozwiązywanie konfliktów w grupie przedszkolnej. Poziom kompetencji współdziałania nauczycielek jest zależny od ich wykształcenia.
10. Poziom kompetencji pragmatycznych respondentek jest wysoki. Wśród umiejętności z nimi związanych ankietowane najwyżej oceniły swoją wiedzę pedagogiczną, psychologiczną i metodyczną oraz umiejętność posługiwania się podstawowymi elementami warsztatu pracy. Znajomość polskiego systemu edukacji i prawoznawstwa nauczycielki oceniły na najniższym poziomie. Poziom kompetencji pragmatycznych różnicuje wykształcenie badanych oraz stopień ich awansu zawodowego.
11. Największe trudności respondentki wykazują w umiejętnościach, które wchodzą w skład kompetencji informatyczno-medialnych. Mimo że zdecydowana większość zadeklarowała ich wysoki poziom, to najswobodniej poruszają się w obszarze obsługiwania sprzętu informatycznego i medialnego oraz możliwości jego wykorzystania w pracy z dziećmi oraz w pracy nad własnym doskonaleniem zawodowym. Największe braki dostrzegają w umiejętności ewaluacji mediów i technologii informacyjno-komunikacyjnej oraz wykorzystywania ich w tworzeniu edukacyjnych programów autorskich i udostępniania ich w sieci. Poziom kompetencji informatyczno-medialnych warunkuje wykształcenie nauczycielek, staż ich pracy oraz stopień awansu zawodowego.

*Opierając się na wynikach analiz, na pierwszy plan wysuwa się wysoki poziom ocenionych kompetencji nauczycielek, które niewątpliwie stanowią pochodną takich fundamentów jak rosnący poziom ich wykształcenia oraz wysoki stopień awansu zawodowego, mimo wciąż niedoskonałego systemu szkolenia kadr nauczycielskich.*

Analiza wybranych elementów działalności pedagogicznej nauczyciela budujących jego warsztat pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi skłoniła do ich uszczegółowienia i wysnucia następujących wniosków:

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

1. Realizacja podstawy programowej wychowania przedszkolnego nie przysparza nauczycielkom większych trudności, na co ma wpływ ich wykształcenie, staż pracy oraz stopień awansu zawodowego.
2. Zdaniem zdecydowanej większości badanych zajęcia edukacyjne związane z obszarem wychowania przez sztukę należą do tych, w których poruszają się najswobodniej. Brak trudności z realizacją tego obszaru edukacyjnego jest uwarunkowany stopniem awansu zawodowego respondentek.
3. Znaczącej części respondentek treści programowe związane z realizacją edukacji matematycznej i technicznej przysparzają najwięcej trudności. Warunkuje je wykształcenie respondentek oraz stopień ich awansu zawodowego.
4. Najbardziej cenionym programem wychowania przedszkolnego przez kieleckie środowisko nauczycielskie jest program „Nasze przedszkole". Należy także zaznaczyć, że większość nauczycielek na użytek pracy z dziećmi opracowuje własny program autorski. Niejednokrotnie jest to sugerowane przez dyrekcję placówki, która w ten sposób chce wyzwolić w kadrze pedagogicznej postawy kreatywne i twórcze.
5. W badanej grupie nauczycielek najbardziej preferowane są aktywizujące metody nauczania. Taką opinię warunkuje staż pracy respondentek oraz stopień ich awansu zawodowego. Jednocześnie badane wskazały na konieczność wykorzystywania w pracy z dziećmi wszystkich form organizacyjnych jako celowych i sprzyjających realizacji treści programowych wynikających z programu wychowania przedszkolnego.
6. Badane nauczycielki mają ograniczony dostęp do różnorodnych pomocy dydaktycznych, jakie są oferowane na polskim rynku edukacyjnym. Jest to spowodowane złą kondycją finansową kieleckich placówek przedszkolnych, która w dużym stopniu ogranicza ich zakup na użytek przedszkola.
7. Nadpobudliwość psychoruchowa, różne przejawy zachowań agresywnych dzieci to główne problemy natury wychowawczej, z jakimi borykają się nauczycielki. Te negatywne zachowania dzieci często dezorganizują im zaplanowaną pracę. Ponadto przyczyniają się do tego różne dysfunkcje rozwojowe wychowanków związane z ich spostrzegawczością słuchowo-wzrokową, sprawnością manualną i motoryką. Respondentki nie mają trudności w ich rozpoznawaniu i starają się je niwelować poprzez zindywidualizowaną pracę korekcyjno-wyrównawczą.

*Zebrane wyniki potwierdzają hipotezę, że zdolności merytoryczne i metodyczne zajmują czołową pozycję w pracy zawodowej nauczyciela, co znajduje odzwierciedlenie w umiejętności planowania i zarządzania grupą przedszkolną.*

Ważnym determinantem pracy zawodowej badanych jest współpraca przedszkola z rodzicami. Empiryczne opracowanie wyników badań pozwoliło na określenie poziomu efektywności współpracy tych dwóch podmiotów, bez której wychowanie małych dzieci nie byłoby możliwe. A oto wyniki badań:

1. Zaznacza się zróżnicowany poziom oceny współpracy respondentek z rodzicami. Prawie połowa oceniła go w stopniu wysokim, pozostałe respondentki wskazały na jej niski poziom.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

2. Badane nauczycielki organizują spotkania z rodzicami raz na kwartał albo raz na pół roku. W grupie ankietowanych znalazły się również takie, które spotykają się z rodzicami tylko na wyraźną ich prośbę.
3. Tematyka poruszana na spotkaniach z rodzicami dotyczy najczęściej spraw organizacyjnych wynikających z życia przedszkola, przekazywania informacji na temat postępów dzieci oraz funkcjonowania grupy jako zbiorowości przedszkolnej. Tematyka ta jest zależna od stażu pracy nauczycieli, ich wykształcenia oraz stopnia awansu zawodowego.
4. Nauczycielki dodatkowo organizują dla rodziców spotkania, których celem jest podnoszenie ich świadomości pedagogicznej. Podczas tych spotkań rodzice mogą liczyć na wsparcie specjalistów w rozwiązywaniu problemów, na jakie napotykają w wychowaniu dzieci. Zdaniem nauczycielek częstotliwość uczestniczenia w nich rodziców pozostawia wiele do życzenia.
5. Do najczęściej stosowanych form współpracy z rodzicami nauczyciele zaliczają rozmowy indywidualne, zebrania grupowe, uroczystości, zajęcia otwarte oraz kącik dla rodziców. Wybór tych form jest zależny od stażu pracy nauczycielek i stopnia awansu zawodowego. W niewielkim stopniu wybór ten uzależnia wykształcenie respondentek.
6. Spotkania świąteczne, wspólne organizowanie wyjść do kina, teatru, pomoc w przygotowywaniu pomocy dydaktycznych to innowacyjne formy współpracy z rodzicami, stosowane najczęściej przez respondentki. Wybór tych form jest zależny na poziomie istotnym od stażu pracy nauczycielek i stopnia ich awansu zawodowego. Wykształcenie badanych tego wyboru nie warunkuje.
7. Zasady współpracy z rodzicami nauczycielki oceniają na poziomie wysokim, choć wiele z nich często nie ma na ten temat określonego zdania. Wysoki poziom realizacji zasad współpracy z rodzicami w dużym zakresie uwarunkowany jest stażem pracy i stopniem awansu zawodowego nauczycielek, rzadziej ich wykształceniem. Wśród tych zasad znalazły się także takie, których poziom realizacji nie jest zależny od żadnej przyjętej zmiennej, np. zasada wzajemnego zaufania, odpowiedniej atmosfery, życzliwości i możliwości swobodnego wypowiadania się, wzajemnego uzupełniania się w działaniach, aktywnej i systematycznej współpracy, różnorodności form współpracy dostosowanych do zaistniałej sytuacji wychowawczej oraz zasada partnerstwa.

*Wydaje się, że wysoko oceniony poziom szeroko pojętej współpracy rodziców z nauczycielkami przedszkoli na płaszczyźnie środowiska lokalnego wpłynie na osiągnięcie sukcesu w wychowaniu małych dzieci.*

Sformułowane hipotezy robocze zostały zweryfikowane w badaniach empirycznych pozytywnie. Szczególnie – jak się wydaje – istotną wartość zweryfikowanych hipotez ma stwierdzenie, że *nauczyciele bardziej optymistycznie postrzegają swoją pozycję w środowisku pod względem cech niezwiązanych z sytuacją materialną niż cech od tej sytuacji zależnych.*

Analiza materiału badawczego ukazała funkcjonowanie nauczycielek przedszkola w zawodzie i pozwoliła na wysnucie swoistych refleksji. Badane nauczycielki wyko-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

nują swoją pracę rzetelnie i sumiennie. W sposób umiejętny dobierają metody pracy (w tym aktywizujące) i formy organizacyjne zgodnie z warunkami kształcenia, wykorzystują różnorodne pomoce dydaktyczne, podtrzymują dobre relacje z rodzicami oraz cechuje je wysoki poziom kompetencji zawodowych, które w trakcie ich zdobywania stanowią niewątpliwie jeden z najsilniejszych czynników stresogennych.

Nauczycielki mimo wysokiego poziomu zadowolenia z pracy odczuwają wiele trudności z nią związanych. Dotyczy to zwłaszcza obniżania autorytetu zawodu nauczycielskiego, prestiżu społecznego oraz warunków życia i pracy. Nasuwa się zatem pytanie, co należy uczynić, aby wyprowadzić oświatę z owego stanu pauperyzacji, niewydolności, a nade wszystko: co zrobić, aby nastąpiło zrozumienie dla jej potrzeb w ośrodkach władzy. Groźniejsza bowiem od naturalnych skutków kryzysu gospodarczego jest bezradność kolejnych ekip rządzących wobec realnych wymagań nowoczesnej oświaty i traktowania jej jako łatwego obszaru oszczędności.

Edukacja nauczycieli oraz odpowiedni status zawodowy pracowników oświaty powinny być strategicznym kierunkiem działań państwa. Doniesienia medialne w ciągu ostatnich lat wskazują na stan pewnej desperacji środowiska nauczycielskiego. Konieczne, zatem jest sformułowanie następujących postulatów:

1. Warto wyeliminować z projektu uregulowań prawnych przepisy naruszające ważne interesy środowiskowe oraz podjąć prace i pertraktacje nad regulacją statusu prawnego nauczyciela, pragmatyką zawodową i organizacją zarządzania placówkami oświatowymi.
2. Należałoby opracować jasne, sprawiedliwe kryteria oceny pracy nauczyciela i w zależności od jej poziomu stosownie wynagradzać. Nauczyciele posiadający wysokie kwalifikacje zawodowe winni być promowani wysokimi gratyfikacjami.
3. Mówiąc o reformie szkolnej, należy pamiętać, że prowadzenie jej w warunkach trudnych przemian jest procesem złożonym i długofalowym. Wydaje się, że przy obecnym stanie finansów państwa, nawet przy zasilaniu ich środkami unijnymi, nie należy oczekiwać dużych nakładów na edukację. Korzystając jednak z naszych rodzimych doświadczeń, a także z kierunków reform w innych krajach europejskich, należy utrzymywać dotychczasowy scenariusz – powolnych lecz konsekwentnych zmian.
4. Należy uwzględniać w budżecie państwa większe subwencje na kontynuowanie zmian oświatowych.
5. Warto uregulować status prawno-zawodowy nauczycieli, wychodząc z założenia, że *nauczyciel to serce edukacji*, i dlatego wszelkie zmiany oświatowe należy oprzeć nie tylko na najlepszych gremiach uczonych i ekspertów, lecz także – i przede wszystkim – na nauczycielach praktykach.
6. Wyzwaniem dla polskiego systemu edukacji powinno być zapewnienie dopływu do zawodu najlepszych kandydatów, znalezienie sposobu na skuteczne utrzymanie ich w zawodzie, a także zagwarantowanie stałego rozwoju zawodowego.
7. Przyjmując zasadę kształcenia nauczycieli na najwyższym poziomie, warto umożliwić drożność do uzyskiwania coraz wyższych stopni kwalifikacji i stopni zawodowych.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

8. Istotne wątpliwości budzą określone w standardach kształcenia do wykonywania zawodu nauczycielskiego minimalne liczby godzin przeznaczone na zajęcia teoretyczne oraz praktyki, zwłaszcza liczba godzin zajęć przeznaczonych na przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne. Przyjęcie tych minimów nie pozwoli na realizację treści wskazanych w standardach i wykształcenie nauczycieli świadomych swojej roli. Owe minima godzinowe wyraźnie wskazują na szukanie oszczędności, a nie rozumienie istoty kształcenia nauczycieli.
9. Cykliczne monitorowanie potrzeb oświaty powinno być priorytetowym zadaniem państwa.

Przedstawione tu postulaty potwierdzają potrzebę zmian w polskim systemie oświaty. Dotyczą one zwłaszcza placówek przedszkolnych, które jako pierwsze wprowadzają dziecko w świat edukacji, do uczenia się przez całe życie. Nie można zapominać, że celem i wartością pracy nauczyciela przedszkola jest nie tylko realizacja programu wychowania przedszkolnego, lecz przede wszystkim te działania, które rozwijają dziecko we wszystkich jego sferach oraz uczą wartościowych społecznie zachowań. Wychodząc z tego punktu widzenia, wymagając od nauczyciela tak wielu trudnych zadań, nie powinniśmy zapominać, że jego pozycja zawodowa i materialna powinna zapewnić mu stabilizację materialną i moralną satysfakcję z wykonywanego zawodu. Wszelkie sugerowane zmiany powinny być głęboko przemyślane, poprzedzone szeroką dyskusją ze środowiskiem nauczycielskim i naukowym. Należy mieć na względzie, że edukacja jest ważną inwestycją społeczną, gospodarczą i polityczną, zatem dobro nauczyciela powinno stanowić najwyższą wartość w społeczeństwie opartym na wiedzy.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

# Aneks

## Kwestionariusz ankiety dla nauczyciela

**Wiek:**
a) do 25 lat
b) od 26 do 30 lat
c) od 31 do 40 lat
d) od 41 do 50 lat
e) powyżej 51 lat

**Wykształcenie:**
a) wyższe magisterskie
b) wyższe licencjackie
c) Studium Nauczycielskie
d) średnie pedagogiczne

**Staż pracy w zawodzie:**
a) do 5 lat
b) od 6 do 10 lat
c) od 11 do 15 lat
d) od 16 do 20 lat
e) powyżej 21 lat

1. **Jaki posiada Pani stopień awansu zawodowego?**
   a) nauczyciel stażysta
   b) nauczyciel kontraktowy
   c) nauczyciel mianowany
   d) nauczyciel dyplomowy

2. **Jakie były Pani motywy wyboru zawodu nauczyciela** (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)
   a) tradycja rodzinna
   b) namowa rodziców
   c) namowa koleżanek/kolegów
   d) namowa byłego nauczyciela
   e) chęć zdobycia zawodu mającego uznanie społeczne
   f) przekonanie o specjalnych przywilejach i dochodowości tego zawodu
   g) łatwość w uzyskaniu pracy
   h) niepowodzenie w ubieganiu się na inny kierunek studiów
   i) był to przypadek
   j) inne .....

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

3. **Kiedy podjęła Pani decyzję o wyborze zawodu nauczyciela przedszkola?**
   a) w dzieciństwie
   b) w szkole podstawowej
   c) w szkole średniej
   d) był to przypadek

4. **Jak ocenia Pani swój poziom identyfikacji z zawodem nauczyciela przedszkola?**
   a) bardzo wysoki
   b) wysoki
   c) trudno powiedzieć
   d) niski
   e) bardzo niski

5. **Jakie czynniki warunkują ubieganie się Pani o kolejne stopnie zawodowe?**
   a) czynnik finansowy
   b) gwarancja dalszej pracy
   c) chęć rozwoju zawodowego
   d) inne
   .....
   .....
   .....

6. **Z jakich form doskonalenia zawodowego korzystała Pani w trakcie swej pracy? Jaki był ich poziom:**

| Rodzaj szkolenia | Poziom | | | |
|---|---|---|---|---|
| | bardzo wysoki | wysoki | przeciętny | niski |
| Studia podyplomowe | | | | |
| Kursy doskonalące | | | | |
| Kursy kwalifikacyjne | | | | |
| Warsztaty metodyczne | | | | |
| Wewnątrzprzedszkolny system doskonalący | | | | |
| Prelekcje organizowane np. przez Kuratorium Oświaty | | | | |
| Szkolenia organizowane przez firmy szkoleniowe | | | | |

7. **Jak ocenia Pani warunki swojej pracy?**
   a) bardzo dobre
   b) dobre

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

c) znośne
d) złe
e) bardzo złe

**8. Jakiego rodzaju niedogodności napotyka Pani w swej pracy?** (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)
a) niedostateczne wyposażenie placówki przedszkolnej
b) zbyt duża liczba dzieci w grupie
c) zróżnicowanie wiekowe dzieci w grupie
d) zbyt duże wymagania programowe nałożone na dzieci
e) brak dostępu do innowacji w literaturze pedagogicznej i psychologicznej
f) zbyt duże obciążenie dokumentacją przedszkolną
g) braki w wiedzy pedagogiczno-psychologicznej
h) inne
.....
.....
.....

**9. Czy radzi sobie Pani z wypełnianiem dokumentacji przedszkolnej obowiązującej nauczyciela?**
a) tak
b) nie
*jeśli nie, to jakiego rodzaju są to trudności*
.....
.....
.....

**10. Jaka atmosfera panuje w miejscu Pani pracy?**
a) bardzo dobra
b) dobra
c) znośna
d) zła
e) bardzo zła

**11. Jakie ma Pani kontakty z przełożonymi w placówce?**
a) bardzo dobre
b) dobre
c) znośne
d) złe
e) bardzo złe

**12. Jakie zachowania wobec Pani wykazuje przełożony?** (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)
a) wspiera mnie i radzi we wszystkich sprawach zawodowych
b) wspiera mnie również w sprawach osobistych
c) służy pomocą tylko na moją prośbę
d) wydaje jedynie polecenia

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

e) pozostawia swobodę w wypełnianiu zleconych mi zadań
f) nadmiernie kontroluje moją pracę
g) obiektywnie i sprawiedliwie ocenia moją pracę
h) jest niesprawiedliwy w ocenie mojej pracy
i) inne

.....
.....
.....

**13. Jakie stosunki panują w zespole koleżeńskim?**

a) bardzo dobre
b) dobre
c) znośne
d) złe
e) bardzo złe

**14. Na jakiego rodzaju wsparcie może Pani liczyć ze strony koleżanek w pracy?**

.....
.....
.....

**15. Na jakim tle dochodzi zazwyczaj do nieporozumień z innymi nauczycielkami w Pani zespole?**

.....
.....
.....

**16. Czy ma Pani możliwość decydowania o przebiegu własnej pracy?**

a) tak
b) raczej tak
c) brak zdania
d) raczej nie
e) zdecydowanie nie

**17. Czy zawód, jaki Pani wykonuje, daje w pełni możliwość zaspokajania aspiracji zawodowych?**

a) tak
b) raczej tak
c) brak zdania
d) raczej nie
e) zdecydowanie nie

**18. W jakim stopniu zaspokaja Pani własne aspiracje zawodowe?**

a) wysokim
b) przeciętnym
c) niskim

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

**19. Czy w Pani grupie znajdują się dzieci z deficytami rozwojowymi?**

a) tak
b) nie

*jeśli tak, to jakiego rodzaju są do deficyty*

.....
.....
.....

**20. Z jakich programów wychowania przedszkolnego korzysta Pani w swej pracy?**

.....
.....
.....

**21. Z jakich dodatkowych pomocy dydaktycznych korzysta Pani w pracy z dziećmi?**

.....
.....
.....

**22. Czy zawsze osiąga Pani satysfakcję z przeprowadzonych zajęć z dziećmi?**

a) tak
b) raczej tak
c) brak zdania
d) raczej nie
e) zdecydowanie nie

**23. Jakie najczęściej stosuje Pani metody w pracy z dziećmi?**

.....
.....
.....

**24. Jakie najczęściej stosuje Pani formy pracy z dziećmi?**

.....
.....
.....

**25. W którym z obszarów edukacji porusza się Pani najswobodniej?**

.....
.....
.....

**26. Który obszar edukacji przysparza Pani najwięcej trudności?**

.....
.....
.....

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

**27. Z jakimi trudnościami wychowawczymi styka się Pani najczęściej w pracy z dziećmi?**

.....
.....
.....

**28. Z jakimi trudnościami dydaktycznymi styka się Pani najczęściej w pracy z dziećmi?**

.....
.....
.....

**29. Czy realizacja założeń Podstawy programowej wychowania przedszkolnego sprawia Pani trudności?**

a) tak
b) raczej tak
c) brak zdania
d) raczej nie
e) zdecydowanie nie

*jeśli tak, to dlaczego*

.....
.....
.....

**30. Jaki jest poziom wybranych zasad współpracy Pani z rodzicami dzieci?**

| Zasady | Poziom | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | bardzo wysoki | wysoki | trudno powie-dzieć | niski | bardzo niski |
| Wzajemne zaufanie: odpowiednia atmosfera, życzliwość, możliwość swobodnego wypowiadania się | | | | | |
| Wzajemne uzupełnianie się: harmonijne dopełnianie się działań nauczyciela i rodziców | | | | | |
| Wzajemna akceptacja podmiotów relacji: rozumienie wzajemnych indywidualnych cech i umiejętności | | | | | |
| Wzajemna lojalność, będąca podstawą stopniowego kształtowania się zaufania | | | | | |

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Jedność działania: realizowane przez podmioty interakcji uzgodnionych celów i reguł postępowania, przy czym podejmowane decyzje powinny mieć charakter wspólnie wynegocjowanego kompromisu | | | | | |
| Wielostronny przepływ informacji, uwzględniający różne kanały porozumiewania się nauczycieli, rodziców i środowiska lokalnego w celu konfrontacji opinii i ocen | | | | | |
| Aktywna i systematyczna współpraca, uwydatniająca potrzebę czynnego udziału i angażowania się w wykonywanie poszczególnych zadań | | | | | |
| Różnorodność form; dostosowywanie ich do zaistniałej sytuacji wychowawczej w przedszkolu lub rodzinie | | | | | |
| Partnerstwo: równorzędne prawa i obowiązki | | | | | |
| Pozytywna motywacja: dobrowolny i chętny udział we współdziałaniu wszystkich podmiotów | | | | | |

**31. Jakie korzyści, zdaniem Pani, wypływają ze współpracy z rodzicami?**

.....

.....

.....

**32. W jakich tradycyjnych formach współpracy mogą uczestniczyć rodzice w Pani placówce?** (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

a) rozmowy indywidualne
b) zebrania grupowe
c) kącik dla rodziców
d) zajęcia otwarte
e) zeszyt pilnej korespondencji
f) uroczystości
g) zajęcia warsztatowe
h) skrzynka pytań

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

i) inne

.....

.....

.....

**33. W jakich innowacyjnych formach współpracy mogą uczestniczyć rodzice w Pani placówce? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)**

a) spotkania świąteczne
b) organizacja wyjść do kina, teatru itp.
c) przygotowywanie pomocy dydaktycznych
d) dekoracja sali
e) wspólne wystawy, turnieje, biesiady literackie itp.
f) rodzinne spotkania popołudniowe
g) rodzic w roli nauczyciela
h) gazetka dla rodziców i dzieci
i) inne

.....

.....

.....

**34. Jakie tematy porusza Pani najczęściej podczas spotkań z rodzicami?** (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

a) sprawy organizacyjne
b) informacje o postępach i niepowodzeniach wychowanków
c) informacje o funkcjonowaniu grupy przedszkolnej
d) inne

.....

.....

.....

**35. Jak często organizuje Pani zebrania grupowe z rodzicami?**

a) raz w miesiącu
b) raz na kwartał
c) raz na pół roku
d) tylko na wniosek rodziców

**36. Jak ocenia Pani zaangażowanie rodziców w życie przedszkola?**

a) bardzo wysokie
b) wysokie
c) trudno powiedzieć
d) niskie
e) bardzo niskie

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

**37. Jak ocenia Pani poziom swoich kompetencji nauczycielskich?**

| Rodzaj kompetencji | Poziom kompetencji | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | bardzo wysoki | wysoki | trudno powiedzieć | niski | bardzo niski |
| a/ merytoryczne | | | | | |
| b/ dydaktyczno-metodyczne | | | | | |
| c/ wychowawcze | | | | | |

**Legenda:**
a/ dotyczą zagadnień nauczanych treści edukacyjnych
b/ dotyczą warsztatu pracy nauczyciela i dziecka w postaci technik i metod nauczania-uczenia się
c/ dotyczą różnorodnych sposobów oddziaływania na dziecko w zakresie umiejętności komunikacyjnych, nawiązywania kontaktów, rozwiązywania problemów wychowawczych itp.

**38. Jak ocenia Pani poziom swoich umiejętności zawodowych?**

| Umiejętności | Poziom umiejętności | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | bardzo wysoki | wysoki | trudno powiedzieć | niski | bardzo niski |
| a/ poznawcze | | | | | |
| b/ komunikacyjne | | | | | |
| c/ organizacyjne | | | | | |
| d/ badawcze | | | | | |

Legenda:
a/ otwartość na informacje, umiejętność i gotowość do zaktualizowania posługiwania się nimi
b/ otwartość na wzajemną komunikację, gotowość do wspólnych rozmów, umiejętność prowadzenia dialogu na płaszczyźnie nauczyciel – współpracownik – dziecko – rodzic
c/ samoekspresja i rozumienie innych, gotowość do konfrontowania i weryfikowania własnych opinii i dotychczasowych znaczeń
d/ badanie własnej pracy, uczestniczenie w procesach odkrywania, wyjaśniania i przekształcania rzeczywistości

**39. Jak ocenia Pani pozom swoich umiejętności interpretacyjno-komunikacyjnych?**

| Umiejętność | Poziom umiejętności | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | bardzo wysoki | wysoki | trudno powiedzieć | niski | bardzo niski |
| Definiowania i interpretacji różnych sytuacji edukacyjnych (rozumienie dziecka, rozumienie siebie i sensu relacji między sobą i dzieckiem) | | | | | |

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z dzieckiem | | | | | |
| Rozumienia dialogowego charakteru relacji nauczyciel-wychowanek | | | | | |
| Posługiwania się stosownie do sytuacji pozajęzykowymi środkami wyrazu | | | | | |
| Taktu pedagogicznego w relacjach występujących w nauczaniu i wychowaniu, będącego przejawem orientacji na innych | | | | | |
| Doskonalenia poprawności, czytelności i etyczności własnych zachowań językowych (np. umiejętność kształtowania wrażliwości językowych wychowanków, odsłaniania wartości dziedzictwa kulturowego i funkcji języka jako narzędzia myślenia i porozumiewania się) | | | | | |
| Zdolność do dokonywania refleksji moralnej | | | | | |

**40. Jak ocenia Pani poziom swoich umiejętności kreatywno-krytycznych?**

| Umiejętność | Poziom umiejętności | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | bardzo wysoki | wysoki | trudno powiedzieć | niski | bardzo niski |
| Znam i rozumiem swoistość działania pedagogicznego jako twórczego i niestandardowego | | | | | |
| Znam i rozumiem możliwości i bezpieczne granice w dokonywaniu twórczych zmian | | | | | |
| Umiem tworzyć i przekształcać elementy własnego warsztatu pracy (autorski program, nowoczesne metody nauczania) | | | | | |

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Potrafię działać na rzecz zwiększenia autonomii podmiotów edukacyjnych | | | | | |
| Umiem myśleć krytycznie oraz stymulować rozwój samodzielnego i krytycznego myślenia, samokształcenia i pracy nad sobą swoich wychowanków | | | | | |
| Potrafię planować własną koncepcję doskonalenia i samokształcenia zawodowego | | | | | |
| Potrafię badać własną praktykę, dokonywać refleksji nad nią i tworzyć na tej podstawie własną wiedzę zawodową | | | | | |

**41. Jak ocenia Pani poziom swoich kompetencji współdziałania rozumianych jako skuteczność zachowań prospołecznych nauczyciela i sprawność w integrowaniu grupy dzieci oraz innych podmiotów edukacyjnych?**

| Rodzaj kompetencji | Poziom kompetencji | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | bardzo wysoki | wysoki | trudno powiedzieć | niski | bardzo niski |
| Mam wiedzę na temat współdziałania i rozwoju społecznego dzieci w wieku przedszkolnym oraz umiejętność jej odpowiedniego wykorzystania do tworzenia grupy przedszkolnej środowiska wychowawczego | | | | | |
| Rozumiem związki zachodzące między własnym stylem interakcyjnym a procesami społecznymi w grupie przedszkolnej | | | | | |
| Posiadam umiejętność modyfikowania własnego stylu kierowania grupą wychowanków w zależności od stopnia ich rozwoju i dojrzałości społeczno-moralnej | | | | | |

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Posiadam umiejętność rozwiązywania konfliktów przez negocjowanie i kompromis oraz kształcenia tej umiejętności u wychowanków | | | | | |
| Mam świadomość potrzeby współpracy z pozaprzedszkolnymi uczestnikami procesu edukacyjnego i umiejętność współdziałania na rzecz tworzenia warunków do uczenia się we współpracy i współodpowiedzialności za jej efekt | | | | | |

**42. Jak ocenia Pani poziom swoich kompetencji pragmatycznych jako nauczyciela przedszkola?**

| Rodzaj kompetencji | Poziom kompetencji | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | bardzo wysoki | wysoki | trudno powiedzieć | niski | bardzo niski |
| Dysponuję podstawową wiedzą psychologiczną, pedagogiczną i metodyczną o skutecznym działaniu pedagogicznym | | | | | |
| Posiadam umiejętność rozpoznawania wyjściowego stanu warunków działania pedagogicznego | | | | | |
| Posiadam umiejętność różnicowania projektów działania w zależności od dokonywanych diagnoz (rozwój dziecka, jego cechy indywidualne, środowisko) | | | | | |
| Posiadam umiejętność rozpoznawania podmiotowych możliwości dziecka oraz materialno-kulturowych warunków działania | | | | | |
| Posiadam umiejętność realizowania założeń edukacji integracyjnej | | | | | |

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Posiadam umiejętność posługiwania się podstawowymi elementami warsztatu pracy nauczyciela w wychowaniu i nauczaniu | | | | | |
| Posiadam umiejętność opracowania własnego programu realizacji treści edukacyjnych, z uwzględnieniem podstawy programowej wychowania w przedszkolu | | | | | |
| Posiadam umiejętność rozumienia procesów ewaluacji przedszkolnej oraz posługiwania się różnymi technikami kontroli osiągnięć dziecka na poziomie edukacji przedszkolnej | | | | | |
| Posiadam umiejętność badania i dokumentowania własnych działań, oceny skuteczności tych działań i dokonywania stosownych ich korekt oraz prowadzenia dokumentacji wymaganej przez przedszkole | | | | | |
| Znam polski system edukacji i prawodawstwo zawodowe | | | | | |

**43. Jak ocenia Pani poziom swoich kompetencji informatyczno-medialnych?**

| Rodzaj kompetencji | Poziom kompetencji | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | bardzo wysoki | wysoki | trudno powiedzieć | niski | bardzo niski |
| Dysponuję podstawową wiedzą na temat podstawowych zasad korzystania z technologii oraz elektronicznego przetwarzania informacji | | | | | |
| Posiadam umiejętność obsługi komputera, wideo i innego sprzętu technicznego | | | | | |

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Posiadam umiejętność wykorzystania nowoczesnej technologii do wspomagania procesu wychowawczo-dydaktycznego w przedszkolu | | | | | |
| Posiadam umiejętność korzystania z mediów i nowych technologii w samokształceniu i samodoskonaleniu | | | | | |
| Posiadam umiejętność wykorzystania nowych form komunikowania się z wykorzystaniem sieci i w trakcie pracy w zespole | | | | | |
| Posiadam umiejętność korzystania w trakcie nauki z zasobów naukowych i edukacyjnych oraz usług globalnej sieci Internet | | | | | |
| Posiadam umiejętność tworzenia autorskich programów edukacyjnych i udostępniania ich w sieci | | | | | |
| Znam języki obce | | | | | |
| Posiadam umiejętność dokonywania ewaluacji mediów i technologii informacyjno-komunikacyjnych pod względem ich przydatności dla procesu wychowawczo-dydaktycznego z dziećmi w przedszkolu | | | | | |

**44. Jaki jest poziom Pani odpowiedzialności zawodowej (moralnej) wyrażony gotowością do:**

| Gotowość do | Poziom | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | bardzo wysoki | wysoki | trudno powiedzieć | niski | bardzo niski |
| Budowy programu działania, czyli przewidywania przebiegu i skutków własnego działania | | | | | |

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Kontrolowania działania, czyli czuwania nad jego przebiegiem i skutkami | | | | | |
| Korygowania działań w przypadku ich niezgodności z celem | | | | | |
| Dodatkowego wysiłku w razie przeszkód w osiąganiu celu | | | | | |
| Uznania sprawstwa, czyli przyjęcia pozytywnych i negatywnych skutków swej decyzji lub działania | | | | | |

**45. W jaki sposób spędza Pani urlop wypoczynkowy?**
a) wczasy krajowe
b) wczasy zagraniczne
c) wyjazd do rodziny
d) wyjazd do pracy w celach zarobkowych
e) nie wyjeżdżam, pozostaję w domu

**46. Jak ocenia Pani swoje warunki mieszkaniowe?**
a) bardzo dobre
b) dobre
c) znośne
d) złe
e) bardzo złe

**47. Jak ocenia Pani poziom życia swojej rodziny?**
a) wysoki
b) przeciętny
c) poniżej przeciętnej
d) niski
e) bardzo niski

**48. Czy zdaniem Pani otrzymywane wynagrodzenie jest adekwatne do wykonywanej pracy?**
a) tak
b) raczej tak
c) trudno powiedzieć
d) raczej nie
e) zdecydowanie nie

**49. Jaka jest możliwość samorealizacji i zaspokajania aspiracji zawodowych nauczyciela przedszkola w stosunku do innych zawodów?**
a) bardzo wysoka
b) wysoka

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

c) przeciętna
d) niska
e) bardzo niska

**50. Jaka jest Pani ocena pozycji materialno-dochodowej nauczyciela przedszkola w stosunku do innych zawodów?**
a) bardzo dobra
b) dobra
c) znośna
d) zła
e) bardzo zła

**51. Czy zdaniem Pani zawód nauczyciela jest prestiżowy, cieszy się uznaniem społeczeństwa?**
a) tak
b) raczej tak
c) trudno powiedzieć
d) raczej nie
e) zdecydowanie nie

**52. Jakie czynniki zdaniem Pani wpływają na sukces zawodowy?** (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)
a) rzetelna praca
b) szczęście
c) protekcje i znajomości
d) wiedza i kwalifikacje
e) odpowiedzialność i obowiązkowość
f) inteligencja
g) uczciwość i sprawiedliwość
h) zdolności i umiejętności
i) przedsiębiorczość
j) życzliwość wobec innych

**53. Czy jest Pani zadowolona z wykonywanej pracy?**
a) zdecydowanie tak
b) w zasadzie tak
c) nie mam zdania
d) raczej nie
e) zdecydowanie nie

**54. Czy w najbliższym czasie ma Pani nadzieję na możliwość poprawy warunków życia?**
a) zdecydowanie tak
b) w zasadzie tak
c) nie mam zdania
d) raczej nie
e) zdecydowanie nie

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

**55. Czy chciałaby Pani zmienić swój zawód na inny?**

a) tak
b) na jaki .....
c) nie

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

# Bibliografia

## Rozporządzenia i ustawy


*Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 19 listopada 2004 roku w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o systemie oświaty*, Dz.U. 2004, nr 259, poz. 2572.

*Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 17 maja 2006 roku w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Karta Nauczyciela (tekst jednolity)*, Dz.U. 2006, nr 97, poz. 674.

*Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*, Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17, Załącznik nr 1.

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 grudnia 1999 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowego statutu publicznej sześcioletniej szkoły podstawowej i publicznego gimnazjum*, Dz.U. 2000, nr 2, poz. 20.

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 roku w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół*, Dz.U. 2001, nr 61, poz. 624.

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 lutego 2004 roku w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do szkół publicznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych*, Dz.U. 2004, nr 26, poz. 232, ze zmianami z 20 lutego 2009 roku: Rozporządzenie zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do szkół publicznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych.

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7.09.2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli*, Dz.U. 2004, nr 207, poz. 2110.

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lutego 2007 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół*, Dz.U. 2007, nr 35, poz. 222.

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 roku w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki zadań umożliwiających podtrzymanie poczucia tożsamości narodowej i etnicznej oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym*, Dz.U. 2007, nr 214, poz. 1579.

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 stycznia 2008 roku w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania*, Dz.U. 2008, nr 7, poz. 38; nowelizacja: Dz.U. 2008, nr 104, poz. 667.

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 roku w sprawie sposobu i trybu organizowania indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży*, Dz.U. 2008, nr 175, poz. 1086.

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17.


Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 maja 2009 roku w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania*, Dz.U. 2009, nr 83, poz. 693.

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 roku w sprawie dopuszczenia do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników*, Dz.U. 2009, nr 89, poz. 730.

*Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*, Dz.U. 2012, poz. 131.

*Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku. Karta Nauczyciela*, Dz.U. 2011, nr 149, poz. 887; nr 205, poz. 1206, 2012; nr 134, poz. 908.

*Ustawa z 26 stycznia 1982 roku – Karta Nauczyciela, ze zmianami*, Dz.U. 2006, nr 97, poz. 674; nr 170, poz. 1218; nr 220, poz. 1600; z 2007 roku, nr 17, poz. 95; nr 80, poz. 542; nr 102, poz. 689; nr 158, poz. 1103; nr 176, poz. 1238; nr 191, poz. 1369; nr 247, poz. 1821; z 2008 roku, nr 145, poz. 917; nr 227, poz. 1505; z 2009 roku, nr 1, poz. 1; nr 56, poz. 458; nr 67, poz. 572; nr 97, poz. 800; nr 213, poz. 1650; nr 219, poz. 1706; z 2011 roku, nr 149, poz. 887; nr 205, poz. 1206, oraz z 2012 roku, poz. 908, stan na 12.09.2012, *Rozdział 7 a: Finansowanie dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli*.

*Ustawa o samorządzie gminnym z dnia 8 marca 1990 roku*, Dz.U 2001, nr 142, poz. 1591, ze zmianami (ostatnie zmiany z 2011 roku: nr 21, poz. 113; nr 117, poz. 679; nr 134, poz. 777; nr 149, poz. 887; nr 217, poz. 128); z 2012 roku: nr 150, poz. 567.

*Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty*, Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425.

*Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty*, Dz.U. 1991, nr 67, poz. 329 ze zmianami, nowelizacja z 7 września 2007 roku, Dz.U. 2007, nr 181, poz. 1292.

*Ustawa z dnia 13 listopada 2003 roku o dochodach jednostek samorządu terytorialnego*, Dz.U. 2003, nr 203, poz. 1966, ze zmianami, art. 28, ust. 5.

*Ustawa z dnia 19 marca 2009 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw*, Dz.U. 2009, nr 56, poz. 458 (dostępna od 1 marca 2010 roku).

*Ustawa z dnia 18 marca 2011 roku o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym*, Dz.U. 2011, nr 179, poz. 1065.

*Ustawa z dnia 27 stycznia 2012 roku zmieniająca ustawę o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw*, Dz.U. 2012, nr 219, poz. 176.

*Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku*, Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17.

## Literatura metodyczna i podręczniki

Bargielska A., *Klasa szkolna jako laboratorium kształtowania kompetencji krytycznych uczniów*, w: *Nauczyciel. Znaczenia i dylematy profesji*, red. H. Kwiatkowska, „Studia Pedagogiczne" Radom 2013, t. 63.

Benisz H., *Stres w zawodzie nauczyciela i podstawowe zasady zdrowego żywienia*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne" 1997, nr 5.

Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2001.

Bielajew E. W., Szalin D. N., *Pojęcie roli w socjologii*, w: *Elementy mikrosocjologii*, red. J. Szmatka, Kraków 1978.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Bogdanowicz M., *Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych: podręcznik*, Gdańsk 2008.
Bogdanowicz M., *Jestem rodzicem dziecka z dysleksją: najważniejsze informacje i wskazówki do pracy*, Gdańsk 2006.
Bogdanowicz M., *Lewa ręka rysuje i pisze*, Gdańsk 2001.
Bogdanowicz M., *Materiały do ćwiczeń metodą „Dobrego Startu"*, Łódź 1981.
Brańska E., *Statut przedszkola. Koncepcja przedszkola odpowiadającego potrzebom dziecka i jego rodziny*, „Wychowanie w Przedszkolu" 2000, nr 4.
Broda J., *Od przedszkolaka do pierwszaka*. *Program wychowania przedszkolnego*, Warszawa 2009.
Broda-Bajak M., *Pedagogizacja bez infantylizacji ciąg dalszy*, „Bliżej Przedszkola" 2011, nr 1.124.
Brzezińska A., *Refleksja a działalność nauczyciela*, „Studia Edukacyjne" 1997, nr 3.
Burakiewicz J., Piotrowiak K., *Nauczyciele zwalniani za awans*, http://miasta.gazeta.pl/bydgoszcz/0,0.html (20 września 2004).
Czeglik A., *Warsztatowy dialog z rodzicami*, „Bliżej Przedszkola" 2012, nr 11.134.
Denek K., *Nauczyciel – jego tożsamość, role i kompetencje*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne" 2011, nr 3.
Dmochowska A., *Metody i formy pracy z sześciolatkiem*, w: *Vademecum nauczyciela sześciolatków*, red. M. Dunin-Wąsowicz, Warszawa 1980.
*Dziecko sześcioletnie w szkole*, red. J. Karczewska, M. Kwaśniewska, Kielce 2009.
*Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce*, red. S. Włoch, Opole 2006.
*Elementy mikrosocjologii*, red. J. Szmatka, Kraków 1978.
Elsner D., *Jak napisać koncepcję funkcjonowania i rozwoju przedszkola?*, „Wychowanie w Przedszkolu" 2010, nr 3.
Feiner M., Went W., *Nowe zadania nauczyciela*, „Edukacja i Dialog" 1997, nr 9.
Fidelus A., *Doskonalenie nauczycieli szkół podstawowych na wsi*, „Nowa Szkoła" 2000, nr 9.
Frischmann S., *Zajęcia dodatkowe w świetle przepisów prawa*, „Wychowanie w Przedszkolu" R. 60, 2007, nr 10.
Grelowska W., Zyzik E., *Sprawdź czy potrafisz. Zeszyty ćwiczeń dla dzieci z zaburzonym analizatorem wzrokowym*, cz. 1, 2, 3, Kielce 2005.
Hassa A., *Komputer w edukacji wczesnoszkolnej. Możliwości i ograniczenia*, „Życie Szkoły" 2000, nr 616.
*Innowacyjność i kreatywność w pedagogice. Zeszyty pedagogiczno-metodyczne*, red. M. J. Żmichrowska, W. Grelowska, Wałbrzych 2012.
Jałowiecka-Ratajek A., *Klasyfikacja zaburzeń rozwojowych dzieci*, w: *Dziecko sześcioletnie w szkole*, red. J. Karczewska, M. Kwaśniewska, Kielce 2009.
Jędrzejewski S., *Nauczyciel przedszkola*, w: *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, red. M. Kwiatowska, Warszawa 1988.
Kaczmarczyk A., *Metody pracy z dzieckiem sześcioletnim ze szczególnym uwzględnieniem metod aktywizujących*, w: *Dziecko sześcioletnie w szkole*, red. J. Karczewska, M. Kwaśniewska, Kielce 2009.
Karbowniczek J., *Organizacja i planowanie pracy pedagogicznej nauczyciela klas I–III w systemie zintegrowanym*, cz. 1, Kielce 2003.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Karbowniczek J., *Założenia metodyczne pracy pedagogicznej w przedszkolu*, w: *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, red. J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska. B. Surma, Kraków 2011.
Karbowniczek J., Zaborowska I., *Ucz się z nami dobrze słuchać. Zbiór ćwiczeń doskonalących zaburzony analizator słuchu*, cz. 1, 2, 3, Kielce 2005.
Karczewska J., *Aktywność społeczna dzieci*, w: *Dziecko sześcioletnie w szkole*, red. J. Karczewska, M. Kwaśniewska, Kielce 2009.
Karczewska J., *Zajęcia zintegrowane jako specyficzna forma aktywności dzieci*, w: *Dziecko sześcioletnie w szkole*, red. J. Karczewska, M. Kwaśniewska, Kielce 2009.
Karczewska J., Zyzik E., *Współpraca przedszkola z rodzicami w kontekście przystosowania dzieci do placówki przedszkolnej*, w: *Innowacyjność i kreatywność w pedagogice. Zeszyty pedagogiczno-metodyczn*e, red. M. J. Żmichowska, W. Grelowska, Wałbrzych 2012.
Karwowska-Struczyk M., *Rodzice i przedszkole a rozwój dziecka*, „Nowa Szkoła" 1993, nr 1.
Kazimierowicz M., *Doskonalenie zawodowe pod szczególnym nadzorem*, „Nowa Szkoła" 2005, nr 7.
Kędzierska J., *Podstawa programowa*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Warszawa 2005.
Kopczyńska-Sikorska J., *Przedszkole XXI wieku – oczekiwania i refleksje*, „Wychowanie w Przedszkolu" 2008, nr 8.
Kordziński J., *Awans nauczyciela a rozwój szkoły*, „Dyrektor Szkoły" 2011, nr 3.
Kupisiewicz C., *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000.
Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996; wyd. 2: 2005.
Kwaśniewska M., *Aktualny stan wychowania przedszkolnego w Polsce*, w: *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, red. J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Kraków 2011.
Kwaśniewska M., *Planowanie pracy pedagogicznej w przedszkolu*, w: *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, red. J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska. B. Surma, Kraków 2011.
Kwaśniewska M., Opalińska M., *Zabawy z Malwinką. Ćwiczenia przygotowujące do pisania*, cz. 1, 2, 3, Kielce 2005.
Kwaśniewska M., Żaba-Żabińska W., *Nasze przedszkole*, Kielce 2009.
Lipina S., *Praca dzieci*, w: *Wychowanie i nauczanie w przedszkolu*, red. I. Dudzińska, Warszawa 1983.
Malinowski A., *Wiek rozpoczęcia nauki szkolnej*, „Życie Szkoły" 2006, nr 7.
Markowska M., *Ćwiczenia i zabawy ruchowe dla dzieci w wieku przedszkolnym*, Kielce 2013.
Maszczak T., *Nauczyciel jako centralna postać edukacji zdrowotnej uczniów*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne" 2000, nr 1.
*Materiały do nauczania psychologii*, Seria 2, t. 5, red. L. Wołoszynowa, Warszawa 1970.
Misiorna E., Michalak R., *Nauczyciel małego dziecka*, „Życie Szkoły" 2005, nr 666.
*Nauczyciel. Znaczenia i dylematy profesji*, red. H. Kwiatkowska, „Studia Pedagogiczne" Radom 2013, t. 63.
Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007.
Nowak A., *Nauczyciel w dobie przemian w Polsce*, „Pedagogika Pracy" 1999, nr 34.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, wyd. 1, Warszawa 1996; wyd. 2: 1998; wyd. 3: 2003.
Oksińska I., *O refleksji pedagogicznej i kompetencjach nauczyciela*, „Wychowanie w Przedszkolu" 1998, nr 6.
Parlak M., *Podnoszenie jakości współpracy nauczyciela uczniów w młodszym wieku szkolnym z rodzicami*, „Pedagogika Rodziny. Kwartalnik" 2011, nr 1 (3/4).
Paulik K., *Co wpływa na zadowolenie z pracy w zawodzie nauczyciela*, „Nauczyciel i Szkoła" 2002, nr 1–2.
Pielak M., *Wymarzona zima*, „Wychowanie w Przedszkolu" 2010, nr 1.
Pilikiewicz M., *Dojrzałość szkolna, rozwój problematyki*, w: *Materiały do nauczania psychologii*, Seria 2, t. 5, red. L. Wołoszynowa, Warszawa 1970.
*Podstawa programowa wraz z komentarzami*, t. 1: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, Warszawa 2009.
*Podstawa programowa wychowania przedszkolnego*, Warszawa 2000.
*Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, red. M. Kwiatowska, Warszawa 1988.
*Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, red. J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Kraków 2011.
Ptak I., *Pedagogika zabawy sprzyja dziecku*, „Bliżej Przedszkola" 2009, nr 4.
Pusiecki J., *Akceptacja zawodu przez nauczyciela*, „Nowa Szkoła" 1998, nr 3.
*Ramowy statut przedszkola publicznego*, „Biblioteczka Reformy, nr 21, MEN o przedszkolach" Warszawa 2000.
Rau K., Ziętkiewicz E., *Metody aktywizujące proces uczenia się w szkole*, „Internetowy Magazyn CODN" 2005, nr 1.
Regulamin przyznawania nagród dla nauczycieli w Samorządowym Przedszkolu nr 40 w Kielcach.
Sieczka M., *Znaczenie przedszkoli wiejskich w tworzeniu szans edukacyjnych*, „Wychowanie w Przedszkolu" 2001, nr 2.
Siemieniecki B., *Komputery w diagnostyce i terapii pedagogicznej*, „Wychowanie Na Co Dzień" 1994, nr 3.
Skowrońska A., *Formy ekspresyjne jako przejaw aktywności twórczej dziecka*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce" 2008, nr 10.
Skulicz D., *Program (kształcenia, nauczania, szkolny)*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 4, Warszawa 2005.
Sojdak A., *Metoda*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 3, Warszawa 2005.
Sowińska A., *Nowoczesny dyrektor – egzekutor czy terapeuta*, „Bliżej Przedszkola" 2010, nr 4.103.
Statut Przedszkola nr 24 i nr 40 w Kielcach.
Surma B., *Placówki wychowania przedszkolnego w Polsce*, w: *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, red. J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Kraków 2011.
Surma B., *Uczestnicy (podmioty) procesu edukacyjnego w przedszkolu*, w: *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, red. J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Kraków 2011.
Szlendak A., *Kreatywność*, „Bliżej Przedszkola" 2010, nr 2.101.
Szumna B., *Badanie pozytywnych relacji nauczyciel – uczeń*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane" Kielce 2007, nr 3.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Taraszkiewicz M., *Metody aktywizujące proces uczenia się w szkole*, „Internetowy Magazyn CODN" 2005, nr 1.
Tokarska E., Kopała J., *Zanim będę uczniem. Program wychowania przedszkolnego*, Warszawa 2009.
Tusznio S., *Prawidłowości i zagrożenia rozwoju emocjonalnego dzieci*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane" Kielce 2010/2011, nr 4.
Uździcka H., *Środowisko w edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły" 2006, nr 10.
*Vademecum nauczyciela sześciolatków*, red. M. Dunin-Wąsowicz, Warszawa 1980.
Waloszek D., *Co dalej sześciolatku*, „Bliżej Przedszkola" 2012, nr 1.
Waloszek D., *Sześciolatki w szkole – szanse i zagrożenia*, „Życie Szkoły" 2002, nr 6.
Watoła A., *Komputer w przedszkolu*, „Edukacja Medialna" 2002, nr 3.
Weselińska L., *Współpraca przedszkola z rodziną i środowiskiem*, w: *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, red. M. Kwiatowska, Warszawa 1988.
Więckowski R., *Planowanie pracy pedagogicznej nauczyciela*, „Życie Szkoły" 2000, nr 9.
Więckowski R., *Udział nauczyciela w stymulowaniu rozwoju dziecka*, „Życie Szkoły" 2001, nr 9.
Więckowski R., *Założenie przedszkolnej pedagogiki humanistycznej*, „Wychowanie w Przedszkolu" 1989, nr 6.
Winiarski M., *Dialog i współpraca nauczycieli i rodziców*, „Nowa Szkoła" 2002, nr 10.
Wlaźnik B., *Koncepcja pracy wychowawczo-dydaktycznej w edukacji przedszkolnej. Plany pracy i scenariusze zajęć*, Łódź 2008.
Wlaźnik B., *Wychowanie fizyczne w przedszkolu*, Warszawa 1999.
Wojcieszek K., *Wygrać życie. Szkolny Program Profilaktyki*, Kraków 2002.
Wołoszyn S., *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964.
Wołoszyn S., *Pedagogiczne wędrówki przez wieki i zagadnienia. Studia i szkice*, Toruń 1998.
Wołoszynowa L., *Problemy szkolnego „startu" dzieci w polskim zreformowanym systemie oświaty*, „Psychologia Wychowawcza" 1977, nr 1.
Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1976.
*Wychowanie i nauczanie w przedszkolu*, red. I. Dudzińska, Warszawa 1983.
Zwiernik J., S*zanse rozwojowe dziecka wobec idei projektowania okazji edukacyjnych*, „Wychowanie w Przedszkolu" 1986, nr 11.
Zyzik E., Karczewska J., K*omunikacja nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej z dziećmi – komunikat badań*, w: *Innowacyjność i kreatywność w pedagogice. Zeszyty pedagogiczno-metodyczne*, red. M. J. Żmichrowska, W. Grelowska, Wałbrzych 2012.
Zyzik E., Parlak M., *Scenariusze zajęć ekologicznych*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce " 2008, nr 1/2.

## Słowniki i encyklopedie

*Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 3, 4, Warszawa 2004, 2005.
*Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993.
*Leksykon tematyczny PWN. Pedagogika*, red. B. Milewski, B. Śliwerski, Warszawa 2000.
*Mały słownik języka polskiego*, red. S. Skorupka, H. Auderska, Z. Łempicka, Warszawa 1968.
*Mały słownik statystyczny GUS*, Warszawa 2012.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2008.
*Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, Warszawa 1994.
*Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, Warszawa 1996.

## Opracowania

*Adaptacja zawodowa nauczyciela*, red. J. Szempruch, M. Blachnik-Gęsiarz, Częstochowa 2009.
*Akty semiotyczne, ich wytwory i mechanizmy. Znak – Język – Rzeczywistość*, red. I. Kurcz, J. Bobryk, Warszawa 1992.
Aleksander A., Panek A., Topa D., *Drogi i bezdroża, czyli słów kilka o autorytecie i kondycji nauczyciela w okresie przemian*, „Edukacja Dorosłych" 1999, nr 1 (23).
Andrzejewska J., *Wspieranie rozwoju dziecka poprzez współpracę nauczyciela z rodziną*, w: *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, red. S. Guz, J. Andrzejewska, Lublin 2005.
Appelt K., Kleczewska J., *Powinności wychowawcze nauczyciela*, „Edukacja i Dialog" 2001, nr 8.
Babiarz M. Z., *Pedagog jednej czy wielu dróg?*, w: *Europejskie wyzwania w obszarze edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, red. M. Z. Babiarz, D. Kukla, Kielce 2011.
Balcar B., Borkowska A., Czerw A., Gąsiorowska A, Nosal C. S., *Psychologia preferencji i zainteresowań zawodowych. Przegląd teorii i metod*, Warszawa 2006, http://www.praca.gov.pl (7.10.2012).
Banach C., *Polska szkoła i system edukacji – przemiany i perspektywy*, Toruń 1997.
Banach C., *Wartości w systemie edukacji*, http://www.up.krakow.pl/konspekt7/banach7.html (6.09.2012).
Bar J., Burtny K., *Rola praktyk pedagogicznych w przygotowaniu zawodowym kandydatów na nauczycieli*, w: *Niektóre aspekty porównawcze edukacji nauczycielskiej*, red. Z. Jasiński, Opole 1994.
Biszczanik A., *Sposoby rozwiązywania konfliktów interpersonalnych przez dzieci sześcioletnie w opinii nauczycieli*, w: *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, red. S. Guz, J. Andrzejewska, Lublin 2005.
Blumsztajn A., *Alternatywne formy edukacji przedszkolnej*, w: *Dobry start. Jak wprowadzać alternatywne formy wczesnej edukacji*, Warszawa 2008.
Blumsztajn A., *Dlaczego warto inwestować w edukację małych dzieci*, w: *Dobry start. Jak wprowadzać alternatywne formy wczesnej edukacji*, Warszawa 2008.
Błaszczyk K., *Realizacja współpracy z rodzicami w wypowiedziach nauczycieli*, w: *Kompetencje nauczycieli. Stan, potrzeby i kierunki zmian*, red. E. Kozioł, E. Kobyłecka, Zielona Góra 2002.
Bogaj (Ścisłowicz) M., *Współczesna szkoła w Polsce – opinie i poglądy nauczycieli województwa kieleckiego*, w: *Edukacja i rozwój. Jaka szkoła, jaki nauczyciel, jakie wychowanie*, red. A. Jopkiewicz, Kielce 1995.
Bogdanowicz M., *Integracja percepcyjno-motoryczna a specjalne trudności w czytaniu dzieci*, Sopot 1987.
Bogdanowicz M., *Leworęczność u dzieci*, Warszawa 1992.
Bromberek B., *Role społeczne nauczyciela*, Poznań 1973.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Bulera M., Gładyszewska M., *Współpraca przedszkola z rodzicami*, w: *W służbie człowiekowi. Społeczna troska o dziecko w XX wieku*, red. ks. J. Wilk SDB, t. 3, Lublin 2003.
Christopher C. J., *Nauczyciel – rodzic. Skuteczne porozumiewanie się*, Gdańsk 2004.
Cieśla E., *Sprawność motoryczna*, w: *Raport – Sześciolatki w Polsce. Diagnoza badanych sfer rozwoju*, red. A. Kopik, Kielce 2007.
Cieślak R., Wsparcie społeczne a stres w pracy, niepublikowana praca doktorska, Instytut Psychologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2000.
Cylkowska-Nowak M., *Start szkolny uczniów – studium porównawcze*, w: *O pomyślny start szkolny dziecka*, red. S. Guz, I. Zwierzchowska, Warszawa 2010.
Cytowska B., Winiarska B., *Dziecko chore, zagadnienie biopsychiczne i pedagogiczne*, Kraków 2001.
Cywińska M., *Konflikty interpersonalne wśród dzieci*, Poznań 1995.
Czarnecki K., Karaś S., *Profesjologia w zarysie (rozwój zawodowy człowieka)*, Radom 1996.
Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997.
Czerepaniak-Walczak M., *Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej*, w: *Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczycielskiego w okresie przemian historycznych w Polsce*, red. A. Tchorzewski, Bydgoszcz 1993.
Czerw M., Kukla D., *Kompetentny nauczyciel pedagogiki wczesnoszkolnej w kontekście wyzwań współczesnego świata*, w: *Europejskie wyzwania w obszarze edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, red. M. Z. Babiarz, D. Kukla, Kielce 2011.
*Człowiek – Media – Edukacja*, red. J. Morbitzer, Kraków 2010, www.up.krakow.pl/ktime/ref2010 (12.06.2012).
Day Ch., *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, Gdańsk 2008.
Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczycieli*, przekł. J. Michalak, wstęp i red. nauk. T. Lewowicki, Gdańsk 2005.
Delors J., *Edukacja jest w niej ukryty skarb*, w: *Raport UNESCO – Edukacja w XXI wieku*, red. J. Delors, Paryż 1996.
Demetrio D., *Edukacja dorosłych*, w: *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006.
Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999.
Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Toruń–Leszno 2005.
Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.
*Dobry start. Jak wprowadzać alternatywne formy wczesnej edukacji*, Warszawa 2008.
Drost-Rudnicka M., *Przygotowanie nauczyciela do pracy w zakresie edukacji technicznej*, w: *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*, red. W. Leżańska, Łódź 2009.
Dróżka W., *Nauczyciel i zawód nauczycielski wobec współczesnych przemian. Wnioski z bibliograficznych badań nad pokoleniami nauczycieli*, w: *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni edukacyjnej*, red. J. Szempruch, E. Zyzik, M. Parlak, Kielce 2011.
Dubis M., *Rola nauczyciela w rozwijaniu aspiracji u uczniów*, w: *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni edukacyjnej*, red. J. Szempruch, E. Zyzik, M. Parlak, Kielce 2011.
Duraj-Nowakowa K., *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 1998.
Duraj-Nowakowa K., *Stan gotowości zawodowej nauczycieli przedszkoli*, w: *Próby modernizowania edukacji nauczycieli*, red. tejże, Kraków 2005.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Duraj-Nowakowa K., *Tematy systemowe w przedszkolu: geneza, założenia, planowanie i przykłady*, Kraków 1999.
*Dziecko – nauczyciele – rodzice. Konteksty edukacyjne*, red. R. Piwowarski, Warszawa 2003.
*Dziecko – uczeń a wczesna edukacja*, red. I. Adamek, Z. Zbróg, Kraków 2011.
*Dziecko w świecie innowacyjnych edukacji, współdziałania i wartości*, t. 1, red. U. Szuścik, B. Oelszlaeger, Cieszyn–Kraków 2011.
Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995.
Dylak S., *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, Warszawa 2000.
*Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym*, t. 1, red. Z. Ratajek, M. Kwaśniewska, Kielce 2004.
*Edukacja i rozwój. Jaka szkoła, jaki nauczyciel, jakie wychowanie?*, red. A. Jopkiewicz, Kielce 1995.
*Edukacja jutra*, red. K. Denek, T. M. Zimny, Częstochowa 2000.
*Edukacja do pracy. Raport o rozwoju społecznym. Polska 2007*, Warszawa 2007.
*Edukacja narodowym priorytetem*, Warszawa 1989.
*Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku. Wyzwania i konteksty*, red. M. Królica, E. Piwońska, E. Skoczylas-Krotla, Częstochowa 2007.
*Edukacja przedszkolna w Polsce – szanse i zagrożenia*, red. M. Zahorska, Warszawa 2003.
*Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce*, red. S. Włoch, Opole 2006.
*Edukacja wczesnoszkolna u progu reformy*, t. 3, red. Z. Ratajek, Kielce 2000.
*Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Strategie rozwoju*, red. J. Szempruch, Rzeszów 2006.
*Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań–Toruń 1994.
*Education Analysis 1998*, http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/35749334.pdf
*Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, red. J. M. Michalak, Łódź 2010.
*Europejskie wyzwania w obszarze edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, red. M. Z. Babiarz, D. Kukla, Kielce 2011.
*Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2011.
Fish D., *Kształcenie poprzez praktykę*, Warszawa 1996.
Fish D., *Learning through Practice in Initial Teacher Training. A Chalenge for the Partners*, London 1989.
Franciszkowska M. A., *Współpraca nauczyciela z rodzicami*, w: *Nauczyciel: między tradycją a współczesnością*, red. E. I. Laska, Rzeszów 2007.
Freire P., *Pedagogy of the City. Continuum*, New York 1993.
Gawlik S., Zadowolenie zawodowe nauczyciela – prezentacja wyników badań na Konferencji Naukowej „Kształcenie nauczycieli czynnych zawodowo", Myślenice 23–24 września 2002, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
Głogowski W., *Komunikowanie interpersonalne. Hansa Comunication*, Warszawa 1994.
Głód K., *Stosunek pracy nauczyciela*, Gliwice 2009.
Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997.
Gołębniak B. D., *Ku pedeutologii refleksyjnej. Od „agresywnej pewności" do „łagodnej perswazji*", „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2001, nr specjalny.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Gordon T., *Wychowanie bez porażek w szkole*, przeł. D. Szafrańska-Poniewierska, Warszawa 1991.

Goźlińska E., Szlosek F., *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Radom 1997.

Grochulska J., *Agresja u dzieci*, Warszawa 1993.

Gruszczyk-Kolczyńska E., *Kompetencje nauczyciela we współczesnej cywilizacji*, w: *Rozwój zawodowy nauczyciela*, red. H. Moroz, Kraków 2005.

Gruszczyk-Kolczyńska E., *Ustalanie gotowości do podjęcia nauki szkolnej starszych przedszkolaków. Skandal pedagogiczny czy dobrodziejstwo?*, http://www.men.gov.pl (26.08.2012).

Gruszczyk-Kolczyńska E., *Wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci a kształcenie nauczycieli przedszkola*, w: *Rozwój zawodowy nauczyciela*, red. H. Moroz, Kraków 2005.

Grzeszkiewicz B., *Nauczyciel wychowania przedszkolnego w perspektywie jutra*, w: *Nauczyciel jutra*, red. E. Perzycka, Toruń 2006.

Grzeszkiewicz B., *Wychowanie przedszkolne w reformie edukacji*, w: *W służbie człowiekowi. Społeczna troska o dziecko XX wieku*, red. ks. J. Wilk SDB, t. 3, Lublin 2003.

Guz S., *Edukacja przedszkolna w okresie przemian*, Warszawa 1996.

Hall K., *Jak organizować edukację przedszkolną w nowych formach*, Warszawa 2008.

*Homo sapiens – Homo-communicans*, red. A. Kucharski, M. Stencel, Szczecin 2011.

*Jak organizować edukację przedszkolną w nowych formach. Informator*, Warszawa 2008.

Jakowicka M., *Potrzeba metodologicznych podstaw oceny relacji nauczyciel – rodzice*, w: *Nauczyciel i rodzice*, red. I. Nowosad, M. J. Szymański, Zielona Góra–Kraków 2004.

Janke A. W., Kawula S., *Polimorficzność i komplementarność badań nad współczesną rodziną*, Toruń 2004.

Janota-Żorawik S., Adamiuk M., Bal E., Zając M., Barczak E., *Kompetencje informatyczne*, w: *Kompetencje dydaktyczne i opiekuńczo-wychowawcze nauczycieli w zreformowanej szkole*, red. K. Miziołek, Mysłowice 2000.

Jaskuła E., Wawrzyniak E., *Kompetencje komunikacyjne nauczyciela*, www.profesor.pl (4.07.2012).

Juszczyk S., *Wybrane aspekty komunikacji interakcyjnej człowieka z komputerem*, w: *Technologia informacyjna w polskiej edukacji*, red. B. Siemieniecki, Toruń 2002.

Kamińska K., *Upowszechnianie edukacji przedszkolnej w Polsce – stan i prognozy na przyszłość*, w: *Edukacja przedszkolna w Polsce – szanse i zagrożenia*, red. M. Zahorska, Warszawa 2003.

Kamińska K., *W stronę wielokulturowości w edukacji przedszkolnej*, Warszawa 2005.

Kamińska-Juckiewicz M., *Postawy i zachowania nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Płock 2002.

Kamiński A., *Studia i szkice pedagogiczne*, Warszawa 1978.

Kaniowski A. M., *Etyka i pedagogika. Etyczne aspekty pracy nauczyciela: wyzwania dla profesjonalizmu nauczycielskiego*, w: *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, red. J. M. Michalak, Łódź 2010.

Karczewska J., *Placówki wychowania przedszkolnego, ich organizacja i funkcjonowanie*, w: *Wybrane zagadnienia z pedagogiki przedszkolnej*, red. E. Zyzik, Kielce 2009.

Karczewska J., *Podstawa programowa i programy edukacji przedszkolnej źródłem pracy wychowawczo-dydaktycznej nauczyciela*, w: *Wybrane zagadnienia z pedagogiki przedszkolnej*, red. E. Zyzik, Kielce 2009.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Kawecki I., *O wiedzy praktycznej nauczyciela. Na przykładzie nauczycieli matematyki*, w: *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2008.
Kawka Z., *Między misją a frustracją. Społeczna rola nauczyciela*, Łódź 1998.
Kelm A., *O opiece nad dzieckiem w rodzinie*, Warszawa 1974.
Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa 2005.
Klus-Stańska D., *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, w: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Warszawa 2009.
Kłosińska T., *Obszar wychowania przedszkolnego wobec technologii informatycznej*, w: *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, red. S. Guz, J. Andrzejewska, Lublin 2005.
Kołodziejczyk J., Cieślak H., *Analiza wyników ewaluacji zewnętrznych w odniesieniu do wymagań „Rodzice są partnerami szkoły"*, w: *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2011.
Komorowska H., *O programach prawie wszystko*, Warszawa 1999.
*Kompetencje dydaktyczne i opiekuńczo-wychowawcze nauczycieli w zreformowanej szkole*, red. K. Misiołek, Mysłowice 2000.
*Kompetencje nauczyciela. Stan, potrzeby i kierunki zmian*, red. E. Kozioł, E. Kobyłecka, Zielona Góra 2002.
*Kompetencje zawodowe nauczycieli przedszkoli i klas I–III szkoły podstawowej (z teorii i praktyki)*, red. G. Paprocka, Mysłowice 2006.
Kopik A., *Rozwój umysłowy*, w: *Raport – Sześciolatki w Polsce. Diagnoza badanych sfer rozwoju*, red. tejże, Kielce 2007.
Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1979.
Kowolik P., *Kompetencje humanistyczne nauczycieli klas I–III w nowym wymiarze edukacji*, w: *Edukacja jutra*, red. K. Denek, T. M. Zimny, Częstochowa 2000.
Kowolik P., *Skuteczność kształcenia pedagogicznego przez praktykę*, w: *Edukacja i rozwój. Jaka szkoła, jaki nauczyciel, jakie wychowanie*, red. A. Jopkiewicz, Kielce 1995.
Kozielecki J., *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa 1987.
Kozioł E., Kobyłecka E., *Kompetencje nauczyciela. Stan, potrzeby i kierunki zmian*, Zielona Góra 2002.
Krawcewicz S., *Współczesne problemy zawodu nauczyciela*, Warszawa 1979.
Królica M., *Koncepcja edukacji przedszkolnej w świetle pedagogiki humanistycznej (zadania i zasady realizacji)*, w: *Nauczyciel i szkoła w procesach innowacji pedagogicznych*, red. A. Pluta, J. Zdański, Częstochowa 1996.
*Kształcenie praktyczne przyszłych nauczycieli nowoczesnej szkoły*, red. J. Kuźma, R. Wroński, Kraków 2002.
Krzyżewska J., *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, cz. 2, Suwałki 2000.
Kulczycka B., *Funkcje szkoły*, w: *Szkoła – Nauczyciel – Uczeń*, red. T. Kukołowicz, Lublin 1992.
*Kultura i edukacja ciągłości i tendencje zmian*, red. J. Szempruch, M. Wojciechowska, J. Karczewska, Kielce 2011.
Kunat B., *Poziom kompetencji plastyczno-pedagogicznych studentów edukacji wczesnoszkolnej*, w: *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*, red. W. Leżańska, Łódź 2009.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Kuźma J., *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Kraków 2000.
Kuźma J., *Pedeutologia nauką kreującą mądrych, sprawiedliwych i dobrych nauczycieli*, w: *Rozwój zawodowy nauczyciela*, red. H. Moroz, Kraków 2005.
Kuźniewska A., Lęk nauczycieli szkół wiejskich w sytuacjach szkolnych, maszynopis pracy magisterskiej, Zakład Teorii Wychowania Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1997.
Kwaśnica R., *O pomaganiu nauczycielowi – alternatywa edukacyjna*, w: *Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004.
Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: *Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004.
Kwaśniewska M., Zyzik E., *Pedagogika przedszkolna – doświadczenia i aktualne tendencje rozwoju*, w: *Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym*, t. 1, red. Z. Ratajek, M. Kwaśniewska, Kielce 2004.
Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli – konteksty, kategorie praktyk*, Warszawa 1997.
Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa 2008.
Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005.
Kwieciński Z., *Reforma systemu edukacji i warunki konieczne do jej realizacji*, w: *Uwagi i propozycje do projektu reformy systemu edukacji*, red. E. Putkiewicz, M. Zahorska, Warszawa 1998.
Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992.
Kwieciński Z., *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań–Toruń 2000.
Legowicz J., *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Warszawa 1975.
Legowicz J., *O nauczycielu*, w: *Osobowość nauczyciela*, red. W. Okoń, Warszawa 1975.
Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Warszawa 1997.
Lewowicki T., *Dylematy aksjologii i teologii społecznej (i edukacyjnej) a kompetencje zawodowe nauczycieli*, w: *Nowe koncepcje pedagogiczno-psychologicznego kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych*, red. M. Ochmański, Lublin 1993.
Lewowicki T., *Edukacja alternatywna – tradycja, innowacje, przemiany, relacje z reformami*, w: *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej*, red. B. Śliwerski, Kraków 2009.
Leżańska W., *Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego w Polsce*, Łódź 1998.
Lubowiecka J., *Przystosowanie psychospołeczne dzieci do przedszkola*, Warszawa 2000.
Lulek B., *Współpraca szkoły, rodziny i środowiska*, Rzeszów 2008.
Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1998.
Łobocki M., *Organizowanie pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą*, Lublin 1994.
Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2003.
Łobocki M., *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Warszawa 1985.
Maj A., *Korelaty kompetencji nauczyciela wychowania przedszkolnego*, w: *Nauczyciel przyszłości. Poprawa jakości kształcenia*, red. M. Nowotnik-Kozicka, A. Frymus, Radom 2012.
Markowska M., *Rozwój fizyczny i aktywność ruchowa*, w: *Raport – Sześciolatki w Polsce. Diagnoza badanych sfer rozwoju*, red. A. Kopik. Kielce 2007.
Mayor F., *Przyszłość świata. Raport UNESCO. Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych*, Warszawa 2001, http://eur-lex.europa.ed/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:PL:PDF.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Mendel M., *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Toruń 2001.
Mendel M., *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Gdańsk 2007.
Mendel M., *Rodzice jako obiekty dyskursywnej praktyki w szkole i co z tego dla dzieci wynika*, w: *Dziecko – nauczyciele – rodzice. Konteksty edukacyjne*, red. R. Piwowarski, Warszawa 2003.
Michalak J., *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*, Łódź 2007.
Mikolon M., Suświłło M., *Pedagogiczne i teoretyczne aspekty kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego*, Olsztyn 1999.
*Mistrzostwo pedagogiczne*, red. I. A. Zjaziun, przeł. Ł, Zjaziun, F. Szlosek, Warszawa –Radom 2005.
Moroz H., *Przygotowanie zawodowe nauczyciela*, w: *Rozwój zawodowy nauczyciela*, red. H. Moroz, Kraków 2005.
Namysłowska I., *Terapia rodzin*, Warszawa 1997.
*Nauczyciel i szkoła w procesach innowacji pedagogicznych*, red. A. Pluta, J. Zdański, Częstochowa 1996.
*Nauczyciel i uczeń w przestrzeni edukacyjnej*, red. J. Szempruch, E. Zyzik, M. Parlak, Kielce 2011.
*Nauczyciel jutra*, red. E. Perzycka, Toruń 2006.
*Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, red. Z. Barkowicz, M. Kowaluk, M. Samujło, Lublin 2007.
*Nauczyciel: między tradycją a współczesnością*, red. E. I. Laska, Rzeszów 2007.
*Nauczyciel przyszłości. Poprawa jakości kształcenia*, red. M. Nowotnik-Kozicka, A. Frymus, Radom 2012.
*Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*, red. W. Leżańska, Łódź 2009.
*Nauczyciele i rodzice*, red. I. Nowosad, M. J. Szymański, Zielona Góra–Kraków 2004.
*Nauczyciele wobec wyzwań współczesności. Doświadczenia, badania, koncepcje*, red. E. Przygońska, I. Chmielewska, Łódź 2009.
*Niektóre aspekty porównawcze edukacji nauczycielskiej*, red. Z. Jasiński, Opole 1994.
Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 2001.
Nitecka-Walerych A., *Kompetencje „miękkie" nauczycieli starających się o pracę w oczekiwaniach dyrektorów szkół podstawowych*, w: *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*, red. W. Leżańska, Łódź 2009.
Nowak A., *Spotkania z rodzicami. Jak uatrakcyjnić wywiadówkę*, Poznań 2000.
*Nowe koncepcje pedagogiczno-psychologicznego kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych*, red. M. Ochmańska, Lublin 1993.
*Nowe oblicza pedagogiki. Pojęcie. Przedstawiciele. Literatura*, red. A. Marzec, E. Sadowska, E. Piwowarska, Częstochowa 2008.
Nowicka M., *Doskonalenie umiejętności komunikacyjnych nauczyciela. Historia jednego warsztatu*, w: *Wokół pytań o współczesnego nauczyciela*, red. L. Hurło, Warszawa 2001.
Okoń W., *Nauczyciel czy wychowawca*, w: *Wszystko o wychowaniu*, red. tenże, Warszawa 1999.
*Opis zmian potrzebnych w edukacji. Projekt do konsultacji*, Warszawa 2008.
*O pomyślny start szkolny dziecka*, red. S. Guz, I. Zwierzchowska, Warszawa 2010.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Ordon U., *Metody aktywizujące*, w: *Nowe oblicza pedagogiki. Pojęcie. Przedstawiciele. Literatura*, red. A. Marzec, E. Sadowska, E. Piwowarska, Częstochowa 2008.

Ordon U., *Nauczyciel edukacji elementarnej a współczesne potrzeby oświatowe i społeczne*, cz. 2: *Nauczyciel najmłodszych – wiedza, autorytet, talent*, w: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku. Wyzwania i konteksty*, red. M. Królica, E. Piwońska, E. Skoczylas-Krotla, Częstochowa 2007.

Ordon U., *Nauczyciel w przestrzeni edukacyjnej jednoczącej się Europy*, Częstochowa 2007.

*Organizacja systemu edukacji w Polsce. Raport Agencji Wykonawczej ds. Edukacji Kultury i Sektora Audiowizualnego Komisji Europejskiej 2009/2010*, Warszawa 2012.

*Osobowość nauczyciela*, red. W. Okoń, Warszawa 1975.

Paciorek A., *Nauczyciel uznawany i nie dopłacany*, „Rzeczpospolita" 1996, nr 240, z 24 grudnia.

Paprocka G., *Przemiany wychowania przedszkolnego jako uwarunkowania rozwoju zawodowego nauczycieli*, w: *Rozwój zawodowy nauczyciela*, red. H. Moroz, Kraków 2005.

Paprocka G., *Twórczy rozwój nauczyciela*, w: *Rozwój zawodowy nauczyciela*, red. H. Moroz, Kraków 2005.

Parlak M., *Kompetencje pedagogiczne nauczycieli przedszkoli i klas początkowych szkoły podstawowej do edukacji przyrodniczej*, w: *Współczesne kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli przedmiotów przyrodniczych na obszarach wiejskich i miejskich*, red. I. Fudali, I. Żeber-Dzikowska, Kielce 2012.

Parlak M., *Współpraca przedszkola z rodzicami i środowiskiem lokalnym*, w: *Wybrane zagadnienia z pedagogiki przedszkolnej*, red. E. Zyzik, Kielce 2009.

Parlak M., Zyzik E., *Sytuacja zawodowa nauczycieli edukacji początkowej w zreformowanej szkole podstawowej (komunikat z badań)*, w: *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*, red. W. Leżańska, Łódź 2009.

Pawelec L., *Kształcenie nauczycieli w regionie świętokrzyskim (1866–2000)*, Katowice 2012.

Pawlak B., *Nauczyciel animatorem edukacyjnej aktywności grupowej dzieci*, w: *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*, red. W. Leżańska, Łódź 2009.

Pawlak B., *Zmiany w edukacji wczesnoszkolnej – dlaczego? dla kogo?*, w: *Dziecko – uczeń a wczesna edukacja*, red. I. Adamek, Z. Zbróg, Kraków 2011.

*Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004.

*Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006.

*Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Warszawa 2009.

*Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2008.

Pery A., *Awans zawodowy nauczyciela – krok po kroku*, Warszawa 2012, www.ore.edu.pl (5.09.2012).

Pezda A., *Raport OECD: polskie przedszkola są złe*, „Gazeta Wyborcza" 2011, z 11 listopada.

Pieter J., *Poznanie środowiska wychowawczego*, Wrocław–Kraków 1960.

Piotrowski E., *Kompetencje nauczyciela jako warunek adaptacji do pełnienia ról zawodowych*, w: *Adaptacja zawodowa nauczyciela*, red. J. Szempruch, M. Blachnik-Gęsiarz, Częstochowa 2009.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Piotrowski E., *Rola nauczyciela w pracy z uczniem zdolnym*, w: *Rozwój zawodowy nauczyciela*, red. H. Moroz, Kraków 2005.

PISA 2009, OECD, http://www.ifispan.waw.pl/pliki/pisa_2009.pdf.

*Podmiotowość w edukacji – wymiary i konteksty*, red. J. Szempruch, M. Kwaśniewska, A. Szplit, Kielce 2011.

Polak K., *Integracja rodziców i nauczycieli jako przykład edukacyjnej iluzji*, w: *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Kniasiewska-Falbierska, Kraków 2013.

*Polski system edukacji po reformie 1999 roku*, red. P. Waśko, M. Wrońska, A. Zduniak, Poznań–Warszawa 2005.

Poraj G., *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*, Łódź 2009.

Powell J., *Dlaczego boję się kochać*, Warszawa 1993.

*Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczycielskiego w okresie przemian historycznych w Polsce*, red. A. Tchorzewski, Bydgoszcz 1993.

*Próby modernizowania edukacji nauczycieli*, red. K. Duraj-Nowakowa, Kraków 1995.

Przecławska A., *Relacje między ludźmi jako przedmiot badań pedagogicznych*, Warszawa 1993.

Prześrut K., *Jak pracować z uczniem nadpobudliwym psychoruchowo*?, w: *Szkoły – nauczyciele – uczniowie. Dyskusja o programie, metodzie, uczeniu się w Europie*, red. T. Gumuła, T. Dyrda, Kielce 2010 (płyta CD, nr 10).

Pusiecki J., *Akceptacja zawodu nauczyciela*, „Edukacja i Dialog" 1996, nr 4.

Radziszewska-Woźniak M., *Dobry start przedszkolaka*, Warszawa 2009.

*Raport Eurydyce. Organizacja systemu edukacji w Polsce2009/2010*, Warszawa 2010.

*Raport – Sześciolatki w Polsce. Diagnoza badanych sfer rozwoju*, red. A. Kopik, Kielce 2007

*Raport UNESCO – Edukacja w XXI wieku*, red. J. Delors, Paryż 1996.

Ratajek Z., *Nauczyciele edukacji początkowej wobec nowych zadań i sytuacji wynikających z reformy systemu szkolnego*, w: *Edukacja wczesnoszkolna u progu reformy*, t. 3, red. tenże, Kielce 2000.

Rau K., Ziętkiewicz E., *Jak aktywować uczniów? „Burza mózgów" i inne techniki w edukacji*, Poznań 2000.

Reclik R., *Przygotowanie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do pracy z dziećmi z zaburzeniami rozwoju umiejętności arytmetycznych*, w: *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*, red. W. Leżańska, Łódź 2009.

Rościszowska-Woźniak M., *Organizacja współpracy w przedszkolu. Edukacja w przedszkolu*, Warszawa 1998.

*Rozwój zawodowy nauczyciela*, red. H. Moroz, Kraków 2005.

Rubacha K., *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*, Toruń 2000.

Rzepa T., *Komunikacja w rozumieniu psychologicznym*, w: *Akty semiotyczne, ich wytwory i mechanizmy. Znak – Język – Rzeczywistość*, red. I. Kurcz, J. Bobryk, Warszawa 1992.

Sajdera I., *Formy wychowania społecznego w przedszkolu*, w: *Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce*, red. S. Włoch, Opole 2006.

Sawicka A., *Współpraca przedszkola z rodzicami*, Warszawa 1978.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Schon D. A., *Educating the Reflective Pracititioner: Toward a New Desing for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco 1987.
Schon D. A., *The Reflective Pracititioner: How Professionales Think in Action*, New York 1983.
Schulz A., *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, Kraków 2008.
Schulz R., *Wykłady z pedagogiki ogólnej. Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, t. 1, Toruń 2003.
Segiet W., *Rodzice – nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*, Warszawa 1999.
Senge P. M., *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Kraków 2003.
Sęk H., *Wypalenie zawodowe nauczycieli, społeczne i podmiotowe uwarunkowania*, w: *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań–Toruń 1994.
Sęk H., *Wypalenie zawodowe. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*, Poznań 1996.
Siarkiewicz E., *Ostatni bastion czyli jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*, Kraków 2000.
Sikorski M., *Rozważania o kwalifikacjach pedagogicznych nauczyciela*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej" 2009, nr 2 (165).
Smak E., *Nauczyciel wobec współczesnych przemian edukacyjnych*, w: *Edukacja i rozwój. Jaka szkoła, jaki nauczyciel, jakie wychowanie?*, red. A. Jopkiewicz, Kielce 1995.
Sośnicki K., *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1964.
Spionek H., *Zaburzenia w rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1987.
*Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Kniasiewska-Falbierska, Kraków 2013.
Stawiak-Ososińska M., *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas I–III w świetle obowiązujących przepisów prawnych*, w: *Nauczyciel przyszłości. Poprawa jakości kształcenia*, red. M. Nowotnik-Kozicka, A. Frymus, Radom 2012.
Strykowski W., Strykowska J., Pieluchowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003.
Suchacka B., *Nauczyciel przedszkolny*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2005.
Surzykiewicz J., *Agresja i przemoc w szkole – uwarunkowania socjoekologiczne*, Warszawa 2000.
Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2011.
Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów 2001.
Szempruch J., *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Rzeszów 2000.
Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków 2013.
*Sześciolatki w Polsce. Raport z badań*, red. A. Kopik, Kielce 2007.
Szkolak A., *Kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne*, w: *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni edukacyjnej*, red. J. Szempruch, E. Zyzik, M. Parlak, Kielce 2011.
*Szkoła – Nauczyciel – Uczeń*, red. T. Kukołowicz, Lublin 1992.
*Szkoły – nauczyciele – uczniowie. Dyskusja o programie, metodzie, uczeniu się w Europie*, red. T. Gumuła, T. Dyrda, Kielce 2010 (płyta CD, nr 10).
Szorc K., *Kompetencje nauczyciela na miarę XXI wieku*, w: *Polski system edukacji po reformie 1999 roku*, red. P. Waśko, M. Wrońska, A. Zduniak, Poznań–Warszawa 2005.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Szumna D., *Jak nie mówić w szkole, czyli w trosce o przyjazne relacje nauczyciela i uczniów edukacji wczesnoszkolnej*, w: *Dziecko w świecie innowacyjnych edukacji, współdziałania i wartości*, red. U. Szuścik, B. Oelszlaeger, Cieszyn–Kraków 2011.

Szumna D., *Komunikacja nauczyciel – uczeń jako interakcja asymetryczna*, w: *Homo sapiens – Homo-communicans*, red. A. Kucharski, M. Stencel, Szczecin 2011.

Szumna D., *Komunikacja pedagogiczna we współczesnej szkole*, w: *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Strategie rozwoju*, red. J. Szempruch, Rzeszów 2006.

Śleszyński P., *Ekonomiczne uwarunkowania wyników sprawdzianu szóstoklasistów i egzaminu gimnazjalnego przeprowadzonego w latach 2002–2004*, Warszawa 2004.

Śliwerski B., *Edukacja autorska*, Kraków 1996.

Śliwerski B., *Nauczyciel jako zawód*, www.oskko.edu.pl (19.06.2012).

Śliwerski B., *I Kongres Zarządzania Oświatą*, Łódź 2006.

Śliwerski B., *Rada szkoły. Rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów*, Kraków 2002.

Śnieżyński M., *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*, Kraków 2011.

Taraszkiewicz M., *Jak uczyć jeszcze lepiej, czyli szkoła pełna ludzi*, Poznań 2001.

*Technologia informacyjna w polskiej edukacji*, red. B. Siemieniecki, Toruń 2002.

*Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej*, red. B. Śliwerski, Kraków 2009.

*The Science and Qality of Life*, red. R. Brazis, Wilno 2011.

Tomaszewska A., *Nauczyciel na miarę XXI wieku*, w: *Nauczyciele wobec wyzwań współczesności. Doświadczenia, badania, koncepcje*, red. E. Przygońska, I. Chmielewska, Łódź 2009.

Tyszka Z., *Z metodologii badań socjologicznych nad rodziną*, Poznań 1991.

*Uwagi i propozycje do projektu reformy systemu edukacji*, red. E. Putkiewicz, M. Zahorska, Warszawa 1998.

Waloszek D., *Edukacja dzieci w wieku przedszkolnym. Założenia, treści i organizacja*, Zielona Góra 1994.

Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna: metamorfoza statutu i przedmiotu badań*, Kraków 2006.

Waloszek D., *Program edukacji dzieci. Geneza i istota. Kryteria*, Warszawa 2005.

Waloszek D., *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*, Kraków 2009.

*Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*, red. I. Adamek, Z. Zbróg, Kraków 2011.

Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1993.

Winogrodzka L., *Kompetentny nauczyciel – członek uczącej się organizacji*, w: *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, red. Z. Barkowicz, M. Kowaluk, M. Samujło, Lublin 2007.

*Wokół pytań o współczesnego nauczyciela*, red, L. Hurło, Warszawa 2001.

Wolan T., *Nauczyciel jako wychowawca i współtwórca przemian w edukacji*, Chorzów 2004.

Woskowski J., *Feminizacja zawodu nauczycielskiego*, „Kultura i Społeczeństwo" 1963, nr 3.

Woskowski J., *Feminizacja zawodu nauczycielskiego*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

*W służbie człowiekowi. Społeczna troska o dziecko w XX wieku*, t. 3, red. ks. J. Wilk SDB, Lublin 2003.

*Współczesne kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli przedmiotów przyrodniczych na obszarach wiejskich i miejskich*, red. I. Fudali, I. Żeber-Dzikowska, Kielce 2012.

*Wszystko o wychowaniu*, red. W. Okoń, Warszawa 1999.

*Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, red. S. Guz, J. Andrzejewska, Lublin 2005.

*Wybrane zagadnienia z pedagogiki przedszkolnej*, red. E. Zyzik, Kielce 2009.

*Wyzwania i zadania nowoczesnej placówki wychowania przedszkolnego w świetle przemian społecznych w Polsce w pierwszej dekadzie XXI wieku*, http://spolecznieodpowiedzialni.pl (22.08.2012).

Zaborowska I., *Sukcesy edukacyjne w szkole efektem wspomagania dziecka u progu nauki*, w: *Europejskie wyzwania w obszarze edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, red. M. Z. Babiarz, D. Kukla, Kielce 2011.

*Zakres autonomii i odpowiedzialności nauczycieli w Europie*, Bruksela 2008.

*Zakres autonomii i odpowiedzialności nauczycieli w Europie*, Warszawa 2009.

Zalewska-Bujak M., *Udział nauczycieli w przemianach edukacyjnych przełomu XX i XXI stulecia w Polsce*, Katowice 2000.

Zdański J., *Koncepcje kształcenia nauczycieli*, http://jasnyhoryzont.pl/stuff/koncepcje.pdf (17.07.2012).

Zowczak J., *Etos nauczycieli w warunkach polskiej transformacji*, Warszawa 2008.

Zyzik E., *Przedszkola integracyjne i ich specyfika*, w: *Wybrane zagadnienia z pedagogiki przedszkolnej*, red. tejże, Kielce 2009.

Zyzik E., *Przystosowanie psychospołeczne dziecka do placówki przedszkolnej jako problem współczesnej edukacji*, w: *The Science and Qality of Life*, red. R. Brazis, Wilno 2011.

Zyzik E., *Współpraca przedszkola z rodzicami priorytetowym wyzwaniem dla współczesnej edukacji*, w: *Podmiotowość w edukacji – wymiary i konteksty*, red. J. Szempruch, M. Kwaśniewska, A. Szplit, Kielce 2011.

Zyzik E., *Współpraca szkoły z rodzicami dzieci w młodszym wieku szkolnym*, w: *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*, red. I. Adamek, Z. Zbróg, Kraków 2011.

Żmijewska E., *Medialny obraz współczesnego nauczyciela*, w: *Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna na początku XXI wieku. Wyzwania i konteksty*, red. M. Królica, E. Piwowarska, E. Skoczylas-Krotla, Częstochowa 2006.

Żuchelkowska K., *Dziecko sześcioletnie w szkole. Szanse czy zagrożenie?*, w: *O pomyślny start szkolny dziecka*, red. S. Guz, I. Zwierzchowska, Warszawa 2010.

Żytko M., *Sześciolatek w szkole – refleksje na podstawie badań*, „Meritum" 2009, nr 1 (12).

## Strony internetowe

bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporządzenie_20081223_zalv2.pdf (12.02.2011).

http://assembly.coe.int/main.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta94/erec1248.htm (pełny tekst rekomendacji).

http://eur-lex.europa.ed/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:PL:PDF.

http://www.org.pl (25.05.2012).

http://www.frd.org.pl/programy (28.08.2012).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

http://www.frd.org.pl/repository/documents/dobry _start.pdf (27.08.2012).
http://www.men.gov.pl (25.05.2012).
http://www.men.gov.pl (28.06.2012).
http://www.rynek-ksiazki.pl/archiwum/maria-nogajowa-krzysztof-pazdro-malgorzata-dobrowolska_22381.html (25.02.2010).
www.oced.org/edu/eag2005 z dn. 18.09.2005.
www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?gdatprz=akt&qplilid=1 (dostępne od 1 marca 2010 roku).
www.abc.com.pl/serwis/du/2009/0458.htm (dostępne od 1 marca 2010 roku).
www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/pdf/tekstustawy:pdf (dostępne od 1 marca 2010 roku).
www.prawo.vilcan.edu.pl/przegdok.asp/qdatprz=akt&qplikid=2
www.radosnaszkola.men.gov.pl/index.php/?option=com_content&vi-ew=article&i-d=863%3Aprogramy-nagradzane-w-ii-edycji-konkursu-konkurs-na-najlepsze-progra-my-wychowania-przedszkolnego-do-pobrania&catid=174%3Aprogramy-nagradzane-&Itemid=212 (25.02.2010).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

# Spis tabel


1. Główne założenia dyskursu funkcjonalno-behawiorystycznego i humanistyczno-adaptacyjnego według D. Klus-Stańskiej . . . . . 15
2. Prawa i obowiązki przedszkolaka . . . . . 49
3. Obowiązki pracowników placówek przedszkolnych . . . . . 55
4. Kryteria sukcesu placówek przedszkolnych . . . . . 57
5. Współczynnik skolaryzacji netto w latach 2005–2010 . . . . . 66
6. Edukacja i wychowanie w Polsce w cyklach pięcioletnich . . . . . 70
7. Wiek badanych nauczycielek . . . . . 79
8. Staż pracy w zawodzie nauczyciela przedszkola . . . . . 80
9. Wykształcenie badanych . . . . . 81
10. Stopień awansu zawodowego . . . . . 85
11. Ocena warunków pracy a wykształcenie . . . . . 95
12. Atmosfera w miejscu pracy a wykształcenie . . . . . 96
13. Ocena warunków pracy a atmosfera w miejscu pracy . . . . . 97
14. Rodzaje niedogodności w pracy zawodowej a stopień awansu zawodowego . . . . 98
15. Ocena kontaktów z przełożonymi a staż pracy . . . . . 100
16. Rodzaje zachowań przełożonych wobec nauczycielek . . . . . 101
17. Ocena stosunków panujących w zespole koleżeńskim a staż pracy . . . . . 103
18. Rodzaje wsparcia ze strony współpracowników a atmosfera panująca w zespole koleżeńskim . . . . . 105
19. Rodzaje nieporozumień w zespole pracowniczym a atmosfera panująca w zespole koleżeńskim . . . . . 107
20. Możliwość decydowania o przebiegu własnej pracy . . . . . 113
21. Czynniki warunkujące sukces zawodowy . . . . . 114
22. Poziom zadowolenia z pracy a ocena warunków pracy . . . . . 116
23. Poziom zadowolenia a atmosfera panująca w miejscu pracy . . . . . 117
24. Poziom zadowolenia z pracy a możliwość decydowania o jej przebiegu . . . . . 118
25. Poziom zadowolenia z pracy a satysfakcja z zajęć przeprowadzanych z dziećmi . . . . . 119
26. Poziom zadowolenia z pracy a zaangażowanie rodziców w życie przedszkola . . . . . 120
27. Poziom identyfikacji z zawodem a wykształcenie . . . . . 121
28. Poziom identyfikacji z zawodem a staż pracy . . . . . 122
29. Poziom identyfikacji z zawodem a stopień awansu zawodowego . . . . . 123
30. Ocena prestiżu zawodu nauczyciela przedszkola a wykształcenie . . . . . 125
31. Ocena prestiżu zawodu nauczyciela przedszkola a staż pracy . . . . . 125
32. Ocena prestiżu zawodu nauczyciela przedszkola a stopień awansu zawodowego . . . . . 126
33. Schemat planu doskonalenia nauczycieli (fragmenty) . . . . . 158
34. Powinności nauczyciela i cele osiągane w trakcie stażu . . . . . 162


Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

35. Zależność między oceną poziomu kompetencji merytorycznych a stażem pracy . . . . . 203
36. Zależność między oceną poziomu kompetencji dydaktyczno-metodycznych a wykształceniem . . . . . 204
37. Zależność między oceną poziomu kompetencji wychowawczych a stopniem awansu zawodowego . . . . . 205
38. Zależność między oceną poziomu kompetencji poznawczych a stopniem awansu zawodowego . . . . . 207
39. Zależność między oceną poziomu kompetencji komunikacyjnych a wykształceniem . . . . . 208
40. Zależność między oceną poziomu kompetencji organizacyjnych a stażem pracy . . . . . 209
41. Zależność między oceną poziomu kompetencji badawczych a wykształceniem . . . . . 210
42. Klasyfikacja zasad kształcenia autorstwa F. Bereźnickiego . . . . . 238
43. Zestawienie zasad kształcenia według różnych autorów . . . . . 239
44. Pomoce dydaktyczne dopuszczone do użytku przez MEN . . . . . 246
45. Schematy budowy scenariuszy zajęć według różnych autorów . . . . . 252
46. Ocena poziomu trudności w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego a stopień awansu zawodowego . . . . . 256
47. Obszary edukacyjne niesprawiające trudności nauczycielom a stopień ich awansu zawodowego . . . . . 258
48. Obszary edukacyjne sprawiające trudności nauczycielom a stopień ich awansu zawodowego . . . . . 259
49. Wybór programów wychowania przedszkolnego a staż pracy . . . . . 262
50. Najczęściej stosowane metody nauczania a stopień awansu zawodowego . . . . . 264
51. Formy organizacyjne najczęściej wykorzystywane w pracy z dziećmi a wykształcenie nauczycielek . . . . . 265
52. Struktura spotkań z rodzicami a staż pracy . . . . . 297
53. Rodzaje tradycyjnych form współpracy z rodzicami a stopień awansu zawodowego . . . . . 299
54. Rodzaje innowacyjnych form współpracy z rodzicami a stopień awansu zawodowego . . . . . 300
55. Ocena zasady 1 a wykształcenie nauczycielek . . . . . 302
56. Ocena zasady 2 a staż pracy nauczycielek . . . . . 303
57. Ocena zasady 3 a wykształcenie nauczycielek . . . . . 304
58. Ocena zasady 4 a wykształcenie nauczycielek . . . . . 305
59. Ocena zasady 5 a staż pracy nauczycielek . . . . . 306
60. Ocena zasady 6 a stopień awansu zawodowego nauczycielek . . . . . 307
61. Ocena zasady 7 a stopień awansu zawodowego nauczycielek . . . . . 308
62. Ocena zasady 8 a stopień awansu zawodowego nauczycielek . . . . . 309
63. Ocena zasady 9 a wykształcenie nauczycielek . . . . . 310
64. Wartości współpracy z rodzicami a staż zawodowy nauczycielek . . . . . 312
65. Wybrane przykłady współpracy przedszkola ze środowiskiem lokalnym . . . . . 316

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

# Spis rysunków


1. Procent zlikwidowanych przedszkoli w gminach w latach 1990–2005 . . . . . 59
2. Wiek rozpoczynania nauki szkolnej w krajach europejskich w roku szkolnym 2010/11 . . . . . 64
3. Liczba przedszkoli w Polsce w wybranych latach z podziałem na miasta i wsie . . . . . 65
4. Liczba miejsc (w tys.) w przedszkolach w Polsce w wybranych latach z podziałem na miasta i wsie . . . . . 66
5. Liczba przedszkoli i oddziałów przedszkolnych przy szkołach podstawowych w Polsce w wybranych latach . . . . . 68
6. Liczba punktów przedszkolnych i zespołów wychowania przedszkolnego w Polsce w latach 2008–2012 . . . . . 76
7. Etap życia, w którym została podjęta decyzja o wyborze zawodu nauczyciela . . . 83
8. Motywy wyboru zawodu nauczyciela . . . . . 83
9. Czynniki warunkujące ubieganie się o kolejne stopnie zawodowe . . . . . 86
10. Rodzaj szkoleń, w których uczestniczyły badane . . . . . 87
11. Ocena poziomu szkoleń . . . . . 89
12. Ocena poziomu życia rodziny . . . . . 90
13. Ocena warunków mieszkaniowych . . . . . 91
14. Sposoby spędzania urlopu wypoczynkowego . . . . . 92
15. Ocena sytuacji materialno-dochodowej . . . . . 92
16. Możliwość poprawy warunków życia . . . . . 93
17. Adekwatność wynagrodzenia w stosunku do wykonywanej pracy . . . . . 109
18. Możliwość samorealizacji i zaspokajania aspiracji zawodowych . . . . . 111
19. Poziom zadowolenia z pracy . . . . . 115
20. Status doskonalenia zawodowego w krajach UE . . . . . 156
21. Klasyfikacja zadań nauczyciela . . . . . 178
22. Role nauczyciela . . . . . 180
23. Ocena poziomu umiejętności wchodzących w skład kompetencji interpretacyjno-komunikacyjnych . . . . . 212
24. Ocena poziomu umiejętności, składowych kompetencji kreatywno--krytycznych . . . . . 216
25. Ocena poziomu umiejętności warunkujących kompetencje współdziałania . . . . . 220
26. Ocena poziomu umiejętności warunkujących kompetencje pragmatyczne . . . . . 224
27. Ocena poziomu umiejętności warunkujących kompetencje informatyczno--medialne . . . . . 230
28. Pomoce dydaktyczne najczęściej wykorzystywane w pracy przez nauczycielki . . . . . 267
29. Problemy wychowawcze z dziećmi na płaszczyźnie społecznej . . . . . 269
30. Dysfunkcje rozwojowe najczęściej występujące u dzieci . . . . . 274
31. Kręgi społeczne w ujęciu J. Pietera . . . . . 278
32. Poziom zaangażowania rodziców we współpracę z przedszkolem . . . . . 295
33. Częstotliwość spotkań nauczycielek z rodzicami . . . . . 296


Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436

Druk i oprawa
Wydawnictwo UJK

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 5997743A39613436